

**UNIVERSIDADE DO PORTO**

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação*

**Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula  
como realidade culturalmente heterogénea e contraditória**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**

**- Área de Educação e Diversidade Cultural -**

**Orientador:** Professor Doutor Stephen R. Stoer

\*\*\*

Maria de Fátima de Perestrelo Gomes Barreiro Pinto

**- Julho de 1998 -**

*À memória de meus pais.*

*Para o Toni e para os nossos filhos,*

*Sofia, Sérgio e Luísa,*

*ternos cúmplices neste desafio.*

*Porque "a ideologia da igualdade  
substancial de todos os homens" torna  
insuportáveis até as diferenças mais  
pequenas.*

*Arnold Gehlen (1980:92)*

## Resumo

Esta dissertação desenvolve-se através de uma consideração das relações entre educação escolar e diversidade cultural e pretende contribuir para uma melhor reflexão e compreensão, relativamente à existência de diversidade cultural na sala de aula e à necessidade de a considerarmos no espaço educativo de uma igualdade de oportunidades de sucesso para todos — exigências que se enquadram no contexto social e teórico actual, mas obstaculizadas por factores sociais, económicos e culturais, de âmbito nacional e internacional que condicionam a viabilidade de uma escola democrática, capaz de aceitar e valorizar a sua diversidade.

Privilegiando a análise das situações em contexto na sala de aula, a hipótese de investigação — *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como realidade culturalmente heterogénea e contraditória* — sugere-nos uma Observação Participante, numa turma do 1º ano de escolaridade, possibilitando-nos uma informação de base a partir das interações professora-aluno(s), não obstante a pertinência de outras técnicas de recolha de dados — entrevista, inquérito, etc.

Com a análise desta informação, propomo-nos desocultar o tipo de gestão da diversidade que é desenvolvido na turma, onde gerir significa um processo de (des)consideração e (des)valorização das diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os diversos grupos que coexistem e interactuam diariamente no contexto escolar, quer numa perspectiva intermulticultural, quer num controle daquela diversidade,

A análise dos inquéritos e da entrevista permite-nos afirmar a existência de diversidade na turma ao nível do género, da origem geográfica e da composição sócio-económica e cultural dos seus alunos, que a professora não procura conhecer, apesar de reconhecer a sua influência ao nível da igualdade de oportunidades de acesso.

Debruçando-nos sobre as interações professora-aluno(s), a análise parece indicar-nos um processo bastante próximo de uma gestão-controle, porquanto identificámos uma forte tendência para a anulação da diversidade, a par de situações de privilégio, que privilegiam uns, e de situações de discriminação, que inferiorizam outros, e onde as situações promotoras de aprendizagem não constituem uma garantia de sucesso para muitas crianças que, simultaneamente, são também alvo de múltipla discriminação.

Acabamos por concluir pela emergência de um processo de gestão contraditória, sustentado por significações sociais, onde a possibilidade de qualquer compromisso com a diferença é gerador de um clima de tensão e ineficaz na promoção de sucesso dos alunos pertencentes a grupos mais desfavorecidos socialmente.



## Abstract

This dissertation is concerned with a study of the relationship between education and cultural diversity in the school classroom and hopes to contribute to improve reflection and comprehension with regard to the existence of cultural diversity in the classroom and the need to consider within the space of schooling a concept of equality of opportunities for the success of all children. These are concerns which make up the current social and theoretical context and which are made difficult to take on due to social, economic and cultural factors, of both national and international character, which condition the viability of a democratic school able to accept and give value to its own diversity.

On the basis of an analysis carried out of events in the context of the classroom, the main working hypothesis — *the everyday management of diversity in the school classroom as a culturally heterogeneous and contradictory reality* — is researched via participant observation of a classroom of the first year of schooling, thus making possible the gathering of information on the basis of teacher-pupil interaction. Other relevant techniques of information gathering, such as the interview and the survey, are also used.

On the basis of an analysis of the information gathered, we propose to lay bare the type of management of diversity developed, where manage signifies a process of the attention and value given to (or *not* given to) different social and cultural realities to which diverse groups belong and through which they coexist and interact daily, either in an inter/multicultural perspective or through the control of such diversity.

The analysis of the surveys and interview carried out allow us to confirm the existence of diversity in the classroom with regard to gender, geographic origin and socio-economic and cultural origin, all of which the teacher does not try to know, in spite of recognizing their influence at the level of the concretisation of the principle of equality of opportunity.

A study of the teacher-pupil interaction within the classroom appears to indicate a process of controlled management, for we can identify a strong tendency for the elimination of diversity, as well as the development of situations of privilege and of discrimination with regard to the pupils and where the promotion of learning does not guarantee success for many pupils which, simultaneously, are also the target of multiple discrimination.

We finish by revealing the emergence of a process of contradictory classroom management, sustained by social meanings, where the possibility of any compromise with difference generates a climate of tension and is inefficient in the promotion of the success of pupils belonging to more socially disfavoured groups.

## Résumé

Mettant en rapport l'éducation scolaire et la diversité culturelle, ce travail essaye de contribuer à une meilleure réflexion et compréhension du phénomène de l'existence d'une diversité culturelle dans la salle de classe et prétend, aussi, démontrer le besoin de considérer cette même diversité culturelle dans le terrain éducatif d'une égalité de chances de succès pour tous les élèves — des exigences intégrées dans le contexte social et théorique actuel qui sont, cependant, entravées par des obstacles sociaux, économiques et culturels (nationaux et internationaux) qui conditionnent la viabilité d'une école démocratique capable d'accepter et de valoriser la diversité y présente.

Tout en favorisant l'analyse des situations en pleine salle de classe, l'hypothèse de recherche — Gérer la diversité dans le quotidien de la salle de classe comme une réalité culturellement hétérogène et contradictoire — nous suggère une observation participative, dans une classe de première année de scolarité, capable de fournir des informations de base à partir des interactions entre l'enseignante et le(s) élève(s). Et ceci malgré la valeur évidente d'autres techniques informatives comme l'interview et l'enquête.

À partir de l'analyse de ces informations, nous essayons de dévoiler le genre de gestion de la diversité qui se développe dans une classe, où gérer est, surtout, un processus de (dé)considération et (dé)valorisation des différentes réalités sociales et culturelles auxquelles appartiennent les divers groupes qui coexistent et qui interagissent quotidiennement en contexte scolaire, soit dans une perspective intermulticulturelle, soit dans un contrôle de la diversité.

L'analyse des enquêtes et de l'interview nous permet de certifier l'existence de diversité culturelle en classe au niveau du genre, de l'origine géographique et de la composition socio-économique et culturelle des élèves, que l'enseignante n'essaye pas de connaître, bien qu'elle soit consciente de son influence sur l'égalité de chances.

Lorsque que nous étudions les interactions entre l'enseignante et le(s) élève(s), l'analyse semble indiquer un processus assez proche d'une gestion de contrôle. Cette conclusion est le résultat de l'identification aussi bien d'une forte tendance à l'annulation de la diversité que de situations de privilège par rapport à certains élèves et de discrimination négative envers d'autres et où les situations d'apprentissage ne constituent pas une garantie de succès pour beaucoup d'enfants qui, en même temps, sont victimes de plusieurs formes de discrimination.

Finalement, nous remarquons l'apparition d'un processus de gestion contradictoire, soutenu par des significations sociales, où la possibilité de tout compromis avec la différence provoque une ambiance de tension et s'avère inefficace dans la promotion du succès des élèves appartenant aux catégories sociales les plus défavorisées.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
<b>1ª PARTE — CONTRIBUTOS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA</b>	<b>17</b>
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO OBJECTO DE ESTUDO	18
1. A globalização e a nova realidade social	19
2. A Sociedade, o Estado e a Política educativa	29
2.1. Em busca do consenso	29
2.2. Perspectivando a função da escola	32
2.3. Mediatizando a (re)produção da desigualdade	36
2.4. Contradições e legitimação numa sociedade semiperiférica: que consequências para a educação?	39
3. Defendendo uma educação de qualidade	45
4. A Escola e a(s) cultura(s)	50
4.1. A cultura oficial da Escola	52
4.2. A Escola, uma entidade homogeneizante (?)	56
4.3. A Escola: espaço de diversidade	58
5. Repensar a Escola numa perspectiva social e pedagógica crítica	62
5.1. Por uma educação inter/multicultural com base na "política da diferença"	66
5.2. Gerir a diversidade: A investigação-acção e a possibilidade de "tradução cultural"	70
6. Pressupostos que sustentam e definem a hipótese de estudo	74
CAPÍTULO II - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	81
1. Fundamentando uma opção metodológica	82
2. A perspectiva etnográfica	84
3. Observação Participante	87
3.1. Conceitos e perspectivas	87
3.2. O investigador como instrumento de pesquisa	92
3.3. Vantagens, limitações e validade metodológicas	94
4. Um processo metodológico para a produção de conhecimentos	101
<b>2ª PARTE — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>115</b>
CAPÍTULO III - A EXISTÊNCIA DE DIVERSIDADE NA SALA DE AULA	119
1. A diversidade de género	121
2. A diversidade na origem geográfica	122
3. A diversidade sócio-económica e cultural	123
4. Um conceito de diversidade que antecipa e reproduz a (des)igualdade de oportunidades de vida	126
CAPÍTULO IV - A GESTÃO (?) DA DIVERSIDADE NO QUOTIDIANO DA SALA DE AULA	132
1. A anulação da diversidade	134
1.1. A personagem turma	135
1.2. A exigência	135
1.3. O individualismo	136
1.4. A competição	137
1.5. A culpabilização	139
1.6. A lamentação	141
1.7. A impaciência	142
1.8. Algumas considerações sobre a anulação da diversidade	144

2. Situações de privilégio	147
2.1. A colaboração	148
2.2. O direito ao uso da palavra	150
2.3. A permissão	153
2.4. Breve síntese sobre as situações de privilégio	155
3. Situações promotoras da aprendizagem	157
3.1. A oportunidade	158
3.2. A interpelação	160
3.3. O esclarecimento	161
3.4. A ajuda	163
3.5. O apelo	164
3.6. A valorização	165
3.7. O encorajamento	167
3.8. A cooperação	168
3.9. Breves considerações acerca das situações promotoras da aprendizagem	169
4. Situações de discriminação	171
4.1. A categorização	173
4.2. A desvalorização	175
4.3. A recusa	176
4.4. Expectativas negativas	178
4.5. O silenciamento	179
4.6. A rejeição	181
4.7. Breves considerações sobre as situações de discriminação	182
5. O nível de (in)sucesso na aprendizagem	185
 CAPÍTULO V - A CUMPLICIDADE DE UMA INTERACÇÃO SELECTIVA	187
1. O protagonismo de "alguns" e a discriminação de "outros"	187
2. Uma interacção diferenciadora que legitima o insucesso	189
3. Uma interacção sustentada por aspectos sociais (?)	193
 3ª PARTE — A INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO DOS RESULTADOS	202
 CAPÍTULO VI - CRITÉRIOS E CONSEQUÊNCIAS DE UM PROCESSO DE GESTÃO	203
1. Uma realidade social limitadora das oportunidades	203
2. Impor o universal para inibir as diferenças	206
3. Neutralidade de critérios que legitima as desigualdades	208
4. Uma desigual distribuição social do conhecimento	214
5. Clima de tensão no quotidiano escolar	220
6. Excessos e défices de uma orientação monocultural	224
7. Gerir a diversidade: um processo contraditório, sustentado por significações sociais, incapaz de um compromisso com a diferença	228
 CONCLUSÃO	233
 ANEXOS	240
 BIBLIOGRAFIA	265

## LISTA ORDENADA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1- Planta da sala de aula e distribuição dos alunos no espaço, no início da Observação Participante	119
Gráfico 1- Constituição da turma quanto ao género	121
Gráfico 2- Origem geográfica das crianças e dos pais	122
Gráfico 3- Caracterização sócio-profissional dos pais	124
Gráfico 4- Nível de escolaridade dos pais dos alunos	125
Gráfico 5- Anulação da diversidade de acordo com o nível de frequência registado por categoria	134
Gráfico 6- Distribuição da culpabilização	139
Gráfico 7- Distribuição da lamentação	142
Gráfico 8- Distribuição da impaciência	143
Gráfico 9- Distribuição da culpabilização, lamentação e impaciência que, simultaneamente, atingem alguns alunos	146
Gráfico 10- Situações de privilégio de acordo com o nível de frequência registado por categoria	147
Gráfico 11- Distribuição da colaboração	149
Gráfico 12- Distribuição do direito ao uso da palavra	151
Gráfico 13- Distribuição da permissão	153
Gráfico 14- Distribuição das situações de privilégio	156
Gráfico 15- Situações promotoras da aprendizagem	158
Gráfico 16- Distribuição da oportunidade	159
Gráfico 17- Distribuição da interpelação	161
Gráfico 18- Distribuição do esclarecimento	162
Gráfico 19- Distribuição da ajuda	163
Gráfico 20- Distribuição do apelo	165
Gráfico 21- Distribuição da valorização	166
Gráfico 22- Distribuição do encorajamento	167
Gráfico 23- Distribuição das situações promotoras da aprendizagem	170
Gráfico 24- Situações de discriminação	172
Gráfico 25- Distribuição da categorização	174
Gráfico 26- Distribuição da desvalorização	176
Gráfico 27- Distribuição da recusa	177
Gráfico 28- Distribuição de expectativas negativas	178
Gráfico 29- Distribuição de silenciamento	180
Gráfico 30- Distribuição de rejeição	181
Gráfico 31- Distribuição das situações de discriminação	183
Gráfico 32- Situações de interacção e (in)sucesso: que relação?	190
Quadro 1- Origem geográfica dos alunos e seus pais	122
Quadro 2- Caracterização sócio-profissional dos pais dos alunos	123
Quadro 3- Nível de escolaridade dos pais dos alunos	124
Quadro 4- Nível de (in)sucesso na aprendizagem	185
Quadro 5- Os grupos sociais protagonistas na aula	194
Quadro 6- Os grupos sociais mais discriminados na aula	196
Quadro 7- Grupos sociais com sucesso na aprendizagem	197
Quadro 8- Grupos sociais com insucesso na aprendizagem	199

## LISTA DE ANEXOS

I - Alguns excertos das notas de campo	241
II - Questionário aos encarregados de educação	251
III - Entrevista à professora	254
IV - Quadro-síntese: a gestão da diversidade no quotidiano da sala de aula	260
V - Quadro-síntese: distribuição das situações de privilégio	261
VI - Quadro-síntese: distribuição das situações promotoras da aprendizagem	262
VII - Quadro-síntese: distribuição das situações de discriminação	263
VIII - Quadro-síntese: situações de interacção e (in)sucesso: que relação?	264

## INTRODUÇÃO

O fenómeno da globalização, a que corresponde a actual condição das sociedades, significa uma nova realidade social onde o global é composto por diversas particularidades articuladas e onde o dominante se encontra cada vez mais, e em proximidade, com a variedade de outras minorias, obrigando-nos a pensar na nossa unidade humana, mas na base da nossa diversidade cultural. Como tal, a nova civilização deverá fundar-se e desenvolver-se na diferença, exigindo, segundo Morin e Palmarini (1974: 354) um *"duplo imperativo que conduz, efectivamente, a contradições, mas que não pode desenvolver-se e afirmar-se na contradição: por todo o lado preservar, escutar, cultivar e desenvolver a unidade; por todo o lado, preservar, escutar, cultivar e desenvolver a diferença"*.

Nesta perspectiva, as novas sociedades não podem continuar presas à imagem hegemónica do homem, branco, urbano, classe média, ocidental, mas, pelo contrário, revelar e despertar o valor feminino, multiétnico e multicultural, ideais subjacentes à questão dos direitos humanos e ao (in)cumprimento das promessas da modernidade e, consequentemente, à promoção da igualdade de oportunidades para todos, pois *"temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza"* (Boaventura Sousa Santos, 1995a: 41).

Neste contexto, perspectiva-se um novo papel da escola no sentido de compreender e valorizar a realidade culturalmente múltipla da sua população, qualquer que seja a sua raça, género, estatuto sócio-económico ou origem geográfica, tendo presente que as culturas são construídas em espaços e sob condições económicas e

sociais específicas, isto é, que "*a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fracção da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.*" (Gramsci, 1978:131), levando-nos a considerar que não se trata apenas da realidade de cada aluno singular, mas pressupõe um conjunto de relações dentro das quais cada um produz a sua realidade humana, cuja dimensão é, simultaneamente, biológica, social, económica, cultural.

Não obstante a existência desta realidade culturalmente diversa na sala de aula, paralelamente a políticas educativas defensoras do princípio básico da igualdade de oportunidades de sucesso para todos, muitas crianças experimentam, logo de início, o contraste entre a cultura da fracção social a que pertencem e as expectativas escolares, resultando, frequentemente, um processo não resolvido através de um *continuum* de experiências falhadas, pois a escola tem-se permitido silenciar a diversidade das práticas culturais dos grupos que acolhe, transformando a diferença em desigualdade, ou seja, utilizando as desigualdades reais de acesso para justificar tratamentos não equivalentes que, em última instância, acabam sugerindo destinos bem diferentes.

No entanto, novas perspectivas em educação assumem alternativas possíveis no sentido de um compromisso democrático da escola com a sua diversidade e facilitador de uma "*oscilação entre a promoção de um desenvolvimento cognitivo para todos na base de competências adquiridas e a possibilidade de particularizar as diferenças no sentido de promover o sucesso de cada um dos alunos*" (Cortesão e Stoer, 1997:20).

Esta problemática constitui o cenário de inquietações profissionais que desde sempre nos acompanharam, como docentes do 1º ciclo, mas foi sobretudo ao nível da formação em Ciências da Educação — onde se enquadra este trabalho — que nos permitimos pensar o contexto educativo a partir de uma perspectiva relacional e

dialéctica mais ampla de processos políticos, económicos e culturais e alertando-nos para o facto da escola poder ser encarada como um centro de relações sociais fortemente determinadas por formas históricas de dominação de classe social, de género, de raça ou de etnia.

Dáí o nosso interesse em reflectir conceitos e alternativas numa perspectiva educacional à luz das condições políticas e teóricas que definem a complexidade actual do espaço educativo, onde é cada vez mais frequente a proximidade entre as diferenças e, conseqüentemente, mais evidente a desigualdade de tratamentos, principalmente ao nível da sala de aula.

Neste âmbito, o objectivo do presente trabalho traduz-se, fundamentalmente, numa possibilidade de reflexão e compreensão relativamente à existência de diversidade cultural na sala de aula e à necessidade de a considerar no espaço educativo de uma escola para todos, centrando-se a nossa hipótese de trabalho em torno da problemática: *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória*, pois defendemos que numa turma se encontra uma população culturalmente diversa — de acordo com o género, a origem geográfica ou o estatuto sócio-económico e cultural — cuja realidade é também contraditória, na medida em que nenhum dos seus grupos é culturalmente homogéneo, porquanto a sua pertença simultânea a diferentes factores de diversidade, a sua complexa combinação ou a preponderância de um deles, contribui de modo particular para diferenciar cada aluno ou grupo, complexificando ainda mais o processo da sua gestão.

É, pois, no dinamismo quotidiano da sala de aula — onde se materializam práticas e discursos — que é possível desocultar o 'como' de uma gestão daquela diversidade em que gerir significa um processo de (des)consideração e (des)valorização das diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os diversos grupos que



coexistem e interactuam diariamente no contexto da sala de aula, quer no sentido de potenciar a rentabilização e intercomunicação cultural presente nessa diversidade, quer no sentido da sua uniformização.

Deste modo, a nossa atenção centrar-se-á na sala de aula como uma comunidade específica e peculiar onde os actores são possuidores de características sociais, agindo num espaço e num tempo concretos, mediante formas de relacionamento capazes de condicionar todo esse quotidiano, pois o conceito de interacção subjacente supõe uma dinâmica relacional determinada, directa ou indirectamente, por significações sociais. Ou seja, na aula o aluno não se encontra sozinho face ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim rodeado por outros alunos que se encontram na mesma situação que ele, enquanto é conduzido, tal como os seus colegas, pelo professor que explica, corrige, ajuda, interpela ou rejeita.

Assim, em situação de classe, a possibilidade de aprendizagem é sempre atravessada pela mensagem implícita nas interacções professor-aluno(s), pelo que consideramos imprescindível o estudo dessas interacções na própria aula, não só para melhor compreendermos o processo de aprendizagem, mas também esclarecermos outros processos que, concomitantemente, aí se desenvolvem ao ponto de influenciarem o nível de sucesso de cada aluno.

Escolhemos uma turma do 1º ano de escolaridade, pois é no primeiro encontro da criança com a escola que é possível evidenciar melhor a aceitação, ou a rejeição, das suas diferenças de origem frente à cultura oficial, seja através de um processo de conhecimento da sua diversidade e a consequente escolha de estratégias propiciadoras de uma igualdade de oportunidades de sucesso ou, pelo contrário, através de um processo de homogeneização que procura, logo de início, uma diluição lenta da diversidade e que acaba sendo promotora acrítica de desigualdades.

Será, portanto, no limiar da escolarização que começa todo um processo de gestão de uma realidade culturalmente diversa, que nos propomos investigar recorrendo a uma Observação Participante, cujas possibilidades metodológicas se nos apresentam capazes de abordar eficazmente os fins e as questões propostas nesta pesquisa, não obstante a utilização de entrevistas, questionários, para além de documentos oficiais escritos, cuja pertinência e adequação se mostraram úteis no acesso a alguns dados.

Não seguindo nenhum autor em especial, as ideias que mais pertinentemente procuram reflectir a nossa problemática foram-se concretizando ao longo de leituras de diferentes autores, permitindo um enquadramento teórico do objecto de estudo (1ª Parte, cap. I) desde uma perspectiva mais ampla até ao contexto mais restrito da sala de aula, abordando o processo actual de globalização como determinante da nova realidade social, nomeadamente as questões relativas à política educativa e à função da escola num país semiperiférico como Portugal, cuja especificidade histórica e conjuntural produzem uma série de contradições com enormes consequências para a educação.

O capítulo I continua procurando defender uma educação de qualidade para, em seguida, problematizar a escola como entidade homogeneizante, cuja cultura oficial insiste em deslegitimar a questão da diversidade da sua população. Daí a nossa reflexão nos conduzir numa proposta de repensar a escola numa perspectiva social e pedagógica crítica, elegendo uma educação intermulticultural como capaz de gerir a diversidade cultural na escola, terminando o capítulo I com uma síntese de todos estes pressupostos teóricos em direcção à apresentação e definição da nossa hipótese de estudo.

Ainda na 1ª Parte, o capítulo II ocupa-se com os pressupostos metodológicos da investigação, procurando fundamentar a escolha da Observação Participante como metodologia capaz de captar mais profundamente o quotidiano escolar de uma turma

que se constitui de sujeitos sociais concretos com os quais o observador interage, embora apresente algumas limitações.

Terminamos a 1ª Parte com aquilo que denominamos de processo metodológico para a produção de conhecimentos, onde é apresentado, em forma de síntese, todo o percurso de investigação, desde a chegada ao terreno de observação até à análise e interpretação dos dados, sem esquecer questões inerentes à subjectividade e papéis do investigador, a relação teoria-objecto e as técnicas utilizadas no tratamento dos dados.

A 2ª Parte, destinada à apresentação e análise dos dados, apresenta-nos (cap. III) as características da diversidade com que definimos os grupos de alunos da turma em estudo, assim como o conceito de diversidade implícito no discurso da professora, questões importantes no prosseguimento da nossa análise, centrada agora no âmago da nossa problemática: a gestão da diversidade no quotidiano da sala de aula (cap. IV) onde é possível observar os dados através de gráficos e quadros, cuja análise nos vai orientando num processo de reflexão e compreensão em torno de questões subjacentes à hipótese (cap. V).

Apesar de alguma suspeição em redor do tipo de gestão implícito no quotidiano da nossa sala de aula, verificado pelo cruzamento dos dados no final da 2ª Parte, é na 3ª Parte que culmina o processo de interpretação e compreensão das características significativas que melhor parecem definir o tipo de gestão de diversidade, analisado e definido agora com base nos contributos teóricos abordados no capítulo I.

A conclusão procura, fundamentalmente, evidenciar os aspectos mais significativos da nossa análise, constituindo ainda espaço para uma breve reflexão e questionamento face a possíveis obstáculos de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso, sugerindo-se novas possibilidades.

Não pretendendo ser um trabalho de largo espectro, a modéstia dos resultados de uma tese de investigação, circunscrita num espaço e num tempo, não impede algum contributo significativo na área da diversidade cultural em educação, não evitando, certamente, outros que a complementem ou até abram novas perspectivas conducentes a um conhecimento mais profundo de uma realidade cuja complexidade extravasa a própria sala de aula.

Não queremos deixar de patentear um agradecimento amigo a todos os que, de diferentes modos, contribuíram para a realização da presente investigação:

- ao professor doutor Stephen Stoer pela qualidade do apoio científico, bem como o interesse, a disponibilidade e a amizade que em todos os momentos demonstrou, propiciando as condições para a exequibilidade desta tese;

- a todos os colegas que, de algum modo, terão contribuído com o seu apoio e estímulo, não podendo esquecer a disponibilidade tão preciosa da colega que permitiu a nossa presença diária na sua sala de aula;

- finalmente, não serão nunca esquecidos os entes que nos são mais próximos, cujo apoio directo e afectivo foi de todo imprescindível na concretização deste trabalho.

A todos agradece reconhecidamente.

## **1ª PARTE**

# **CONTRIBUTOS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA**

Os contributos de referência que sustentam o título desta 1ª Parte procuram situar, teoricamente, a realidade da nossa investigação. Assim sendo, justifica-se o capítulo I cujos pressupostos teóricos nos conduzem na reflexão e delimitação da problemática em estudo, desde uma perspectiva mais ampla, até ao contexto da sala de aula; bem como o capítulo II, onde nos propomos abordar e fundamentar, teórica e empiricamente, os princípios metodológicos que orientaram a nossa estratégia de investigação.

## CAPÍTULO I

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO OBJECTO DE ESTUDO

Com o presente capítulo, é nosso propósito abordar a teoria mais abstracta que nos orientou no enquadramento e delimitação da problemática em estudo, conduzindo o nosso olhar sobre determinados aspectos da realidade quotidiana da sala de aula que pretendemos investigar, mas também permitindo uma compreensão mais científica deste objecto, pelo relacionar e integrar aspectos empíricos em níveis mais abstractos e vice-versa — a concretizar na 3ª parte do nosso trabalho.

Neste âmbito, abordaremos este capítulo desde uma perspectiva mais ampla, até à realidade mais restrita da sala de aula, isto é, começaremos por apresentar a nova realidade social que constitui o fenómeno da globalização, na sua relação com o local e nas suas (im)possibilidades de viabilizar o imperativo da Unidade na Diversidade. Depois, concentramos a nossa atenção, especificamente, na função da Escola, através da sua relação com o Estado e a Sociedade em geral, intentando reflectir de que modo a educação medeia todo um processo social de desigualdades e onde a retórica de um discurso parece não surtir efeitos benéficos numa prática escolar, cuja cultura se apresenta tendenciosa na reprodução das desigualdades sociais, pela insistência em critérios e práticas tão selectivas e incapazes de assumir a "*diferença*".

Não deixando de abordar a realidade portuguesa nos seus constrangimentos e consequências para a educação, oriundas da especificidade histórica e conjuntural do

nosso país, somos também levados a problematizar o conceito de "*qualidade*" em educação no contexto actual.

Posteriormente, penetramos no interior da escola para, de certo modo, denunciar o processo de homogeneização cultural que ela veicula, assim como o tipo de relação que gere, na sua proximidade com a diversidade da sua população.

Finalmente, numa aproximação cada vez maior com a problemática do nosso estudo, terminamos este capítulo I defendendo e alertando para a necessidade de repensar a Escola numa perspectiva social e pedagógica crítica, onde seja possível uma educação capaz de gerir a "*diferença*", implícita na diversidade sócio-económica e cultural a que pertencem os seus alunos, não no sentido de a invisibilizar, mas de a saber utilizar em benefício dos próprios, cujas experiências têm estado ausentes de um espaço educativo que deveria ser de igualdade de oportunidades, não apenas de acesso (como já é) mas de sucesso para todos (que defendemos que seja).

## 1. A globalização e a nova realidade social

A actual condição de modernidade corresponde a alterações significativas na estrutura material da vida, nas instituições sociais e nos modos de pensar, com implicações ao nível do quotidiano, do senso comum e afectando os aspectos mais pessoais e subjectivos da nossa experiência. Contudo, vivemos também um tempo paradoxal, de acordo com Boaventura Sousa Santos (1996), na medida em que nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política.

Tudo isto se contextualiza naquilo a que Giddens (1992) define como globalização, significando a intensificação das relações sociais de escala mundial,

relações que ligam localidades distantes, de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos verificados a muitos quilómetros de distância e vice-versa. Neste processo, a dissolução de barreiras, devido à internacionalização da economia, conheceu como um dos seus principais efeitos a compressão do espaço e do tempo das decisões e a possibilidade de encontro imediato — e mais intenso — entre o Centro e a Periferia, criando novas relações de proximidade. Todavia, o encontro entre os diferentes mundos, no contexto de um Mundo global e regido por relações diversas — condicionadas histórica e funcionalmente — torna-se complexo e problemático, fomentando-se o risco da hegemonia cultural dos países centrais, como nova forma de dominação/submissão <sup>1</sup> e onde o direito à Diversidade e a necessidade de Unidade no mundo parecem opor-se.

Paralelamente, estes processos de globalização hegemónica confrontam-se, actualmente, com formas de globalização contra-hegemónica, como sejam as coligações transnacionais de movimentos sociais em luta contra o modelo de desenvolvimento e a cultura hegemónica, grupos de direitos humanos, de minorias étnicas, feministas, grupos ecológicos, pacifistas, etc. Por conseguinte, tal como nos refere Boaventura Sousa Santos (1996), toda esta conflitualidade e diversidade tem vindo a causar uma turbulência enorme nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos. De acordo com este autor, as formas contra-hegemónicas de agravamento dos conflitos culturais são protagonizadas por esses movimentos e grupos sociais que lutam pela afirmação da identidade cultural contra a homogeneização descaracterizada pretendida pela cultura hegemónica. Tal como evidencia Hirschman, citado por

---

<sup>1</sup> Efectivamente, Boaventura Sousa Santos (1995b) diz-nos que o processo de globalização — selectivo, irregular, cheio de tensões — reproduz a hierarquia do sistema mundial, as assimetrias entre as sociedades do centro, da periferia e da semiperiferia, não havendo um autêntico globalismo.



Boaventura Sousa Santos (1988), o capitalismo reprime a diversidade humana, produzindo uma personalidade menos multifacetada e mais unidimensional.

Vivemos, pois, numa aldeia global, como produção histórica de relações entre sujeitos e actores sociais e geridas pelo interesse de realização do projecto de Modernidade, cujas possibilidades de concretização apontam, sobretudo, para um contexto social hegemonicamente capitalista. Segundo a Escola de Frankfurt <sup>2</sup>, o erro foi ter-se identificado modernidade com razão instrumental e criado uma ruptura total entre o "*homo economicus*" e o "*homo culturalis*" e, simultaneamente, entre uma elite dirigente e categorias totalmente oprimidas e exploradas que, sistematicamente, opõem ao racionalismo vitorioso a defesa da sua própria cultura e identidade.

Nesta perspectiva, a premente necessidade de revitalizar o projecto de modernidade faz com que o Estado se afaste cada vez mais dos cidadãos, através de uma corrida desenfreada pela apropriação do capital e pela melhoria de condições estruturais que lhe permitam disputar uma posição central — como sinónimo de desenvolvimento/modernidade. Decorre daí uma espécie de esmagamento da subjectividade dos actores sociais, que se tornam passivos "*súbditos de um Príncipe cada vez mais impessoal*" (Touraine, 1990: 6).

Pois, como nos diz Claus Offe (1987) <sup>3</sup>, uma atmosfera de desregulação, de convencionalidade e de flexibilidade, ao nível de vários sectores da vida colectiva, coexiste com uma atmosfera de rigidez e de imobilidade ao nível global da sociedade. Tudo parece negociável e transformável ao nível da empresa ou da família, no entanto, nada de novo parece possível ao nível da sociedade no seu todo ou da nossa vida pessoal enquanto membros dela.

---

<sup>2</sup> In Alain Touraine (1990), "Uma visão crítica da Modernidade", *Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Sociologia*. Madrid.

<sup>3</sup> In Boaventura Sousa Santos (1988), "O social e o político na transição pós-moderna", *Comunicação e linguagens*, 67, 25-48.

Se, por um lado, o capitalismo aumentou as possibilidades de escolha, por outro diminuiu a capacidade de escolher e, instituindo o fim do monopólio da interpretação, proporcionou lugar à recusa da própria interpretação. Deste modo, a autonomia e a subjectividade não parecem andar a par na prática política e quotidiana que, através da multiplicação de formas de regulação da vida social, despoja os indivíduos do bom senso comum e os confina a uma microética inibidora da assunção e responsabilização por eventos globais (Karl-Otto Apel) <sup>4</sup>. É ainda neste contexto que Boaventura Sousa Santos (1991) nos fala dos Novos Movimentos Sociais já referidos, como denunciadores radicais dos excessos de regulação da modernidade e advogando um novo paradigma social, menos assente na riqueza e no bem estar material do que na cultura e na qualidade de vida. O que está verdadeiramente em causa, segundo este autor, é a criação de novos espaços políticos, a ampliação do espaço público, a criação de novas identidades e de novos sujeitos colectivos capazes de pugnar pelo aprofundamento da democracia.

Concebida como um processo multifacetado, onde subjaz um crescimento mundial em interconexão com a estrutura, com a cultura e com a acção humana — e uma simultânea des-diferenciação das fronteiras tradicionais — a globalização significa que as sociedades não são mais as unidades principais da sociologia, o que nos remete para a noção de que vivemos num só Mundo — uma nova realidade social. É assim que Stuart Hall <sup>5</sup> nos lembra que o global é constituído por diversas particularidades articuladas; o global é a própria presença do particular dominante; é um processo onde o particular dominante se localiza e naturaliza, associando-se com a variedade de outras minorias.

---

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> In Anthony D. King (1991:67), *Culture, globalization and the World System-Contemporary conditions for the representation of identity*. New York, State University.

Neste fenómeno de globalização, que corresponde ao movimento pelo qual uma condição se globaliza — e ao realizá-lo designa condições rivais como as locais — tanto pode apresentar colorações hegemónicas como contra-hegemónicas, ou seja, tanto pode envolver a generalização do "*fast-food*", como corresponder à organização transnacional de movimentos sociais, como os já referidos anteriormente.

Em todo este processo, e tal como na globalização da economia, Boaventura Sousa Santos (1995a: 29-30) lembra-nos que a globalização da cultura é também um processo muito desigual e contraditório, onde as culturas que não são valorizáveis no mercado global, ou as que não se deixam apropriar, ou porque a sua apropriação não suscita interesse, são votadas a uma forma tão radical de exclusão quanto o extermínio; são apagadas da memória cultural hegemónica; são esquecidas ou ignoradas ou, quando muito, subsistem para caricatura que delas faz a cultura hegemónica. Em qualquer dos casos, são vítimas de um fenómeno que o autor denomina de "*epistemicídio*", em que a homogeneização cultural, de acordo com as condições da globalização da cultura, opera tanto pela recuperação descontextualizadora como pela eliminação cognitiva.

Enquadra-se aqui a perspectiva de Archer (1991), quando defende que mecanismos globais combinem com circunstâncias regionais e/ou locais, na medida em que não mais podemos pensar em termos estritamente locais, pois o seu desenvolvimento é influenciado por processos localizados no exterior. Acrescenta, ainda, que o domínio da ciência moderna positivista, ao pretender definir leis sobre comportamentos e atitudes humanas, gera um falso universalismo deveras preocupante, ao ignorar a realidade e as circunstâncias locais que são, inevitavelmente, diferentes umas das outras. De acordo com a mesma autora, há, pois, que defender um mundo em que os processos globais são parte integrante de uma realidade social, promovendo-se uma dinâmica global/local, através da reflexão, refração, resistência ou rejeição.

Neste contexto, a referência à globalização é útil na medida em que sugere um outro nível de conceptualização e onde a diversidade das respostas locais, regionais e nacionais convida a falar sobretudo de culturas no plural (Featherstone, 1990). Deste modo, é possível abandonar uma visão centrada nos fenómenos de interdependência e de difusão cultural ao nível global e agir local. É preciso pensar local — isto é, em relação próxima e directa com as pessoas e as comunidades — e agir global, como nos diz Martin Carnoy (1993). Assim, será possível ter em contas as estratégias de inclusão/exclusão dos diferentes grupos sociais, numa sociedade dita de comunicação, mas que produz mais do que nunca zonas de silêncio, numa sociedade que se imagina homogénea, mas que oferece as condições favoráveis a um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas de pequena miséria (Bourdieu, 1993).

De facto, se penetrarmos, por exemplo, no mundo do trabalho, a desigualdade das distribuições, sedimentadas pelas práticas reiteradas da economia, traduz-se num individualismo extremo, numa forma inabalável de destituição e de solidão. É neste âmbito que Boaventura Sousa Santos (1995a: 27-28) nos aponta para um "*novo darwinismo social*", onde os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajectórias sociais. Porém, esta responsabilização ocorre a par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal, ou seja, o indivíduo é chamado a ser senhor do seu destino, quando tudo parece estar fora do seu controle. Mais ainda, apela-se os cidadãos à autonomia, à independência e à responsabilização pessoal pela posição que ocupam no sistema de desigualdade e, simultaneamente, descarta-se a segurança e a estabilidade mínimas que geram as condições propiciadoras do exercício efectivo dessa responsabilização. Em consequência disso, as desigualdades agravam-se e algumas tornam-se em exclusão.

Mas Boaventura Sousa Santos (1995a) vai ainda mais longe neste processo, afirmando que a constituição, consolidação e transformação da desigualdade em exclusão ocorrem num campo de relações sociais conflituais, onde intervêm grupos sociais constituídos em função da classe, do género, da raça, da etnia, da religião, da região, da cidade, do capital escolar, cultural ou simbólico, do grau de desvio face a critérios hegemónicos de normalidade e de legalidade. Cada um desses factores tem alcançado uma eficácia discriminadora na hierarquia de pertença em qualquer sistema de desigualdade, mas o seu grau de eficácia varia porque os diferentes factores de discriminação actuam quase sempre em conjunto com os outros — ainda que o factor classe pareça ter um papel preponderante — de tal modo que a constelação de factores discriminatórios é cada vez mais complexa, combinando, de forma muito variada, discriminações classistas, sexistas, étnicas, etárias, regionais, religiosas, etc.

Enfatizar o fenómeno da globalização neste âmbito obriga-nos a pensar na nossa unidade humana, mas na base da nossa diversidade. De acordo com Morin e Palmarini (1974), é mais que evidente a unidade biológica da espécie humana que pode ser definida em termos morfológicos e também genéticos e cerebrais. No entanto, não é tão evidente para muitos de nós a existência de estruturas mentais comuns a todos os indivíduos, estruturas organizacionais comuns a todas as sociedades e a todas as culturas. Mas não é menos insofismável que há uma extraordinária diversidade biológica, genotípica e, mais ainda, fenotípica de indivíduos para indivíduos, de raças para raças, de etnias para etnias e, por fim, que há uma extraordinária variedade de culturas e sociedades. Não se pretende confrontar unidade e diversidade para escolher uma e rejeitar a outra. É preciso, desde logo, indagar a ligação entre o princípio incontestável da unidade e o princípio da extraordinária variedade. Morin e Palmarini (1974) evidenciam o facto de não devermos opor um princípio abstracto (unidade) a uma realidade concreta

(variedade), mas estabelecer a relação entre o princípio universal — presente no concreto da diferença — e a produção da diferença — presente no princípio universal.

Para tal, os autores invocam a nossa atenção no sentido de esclarecer radicalmente a ideia, desprovida de qualquer fundamento, segundo a qual a biologia seria o reino da unidade rígida da espécie, enquanto que a sociedade e a cultura seriam o reino da livre diversidade. O princípio teórico da biologia moderna é o da unidade/diversidade e, quanto mais uma espécie é complexa, mais ela engendra indivíduos diversos. Com o homem ela atinge a extrema diversidade geno-fenotípica.

Morin e Palmarini (1974) prosseguem a sua análise, dizendo-nos que com a diáspora de "*sapiens*" e a partir do momento em que cada cultura se fechou sobre si própria — não atribuindo a noção de homem senão aos seus próprios membros e considerando o outro o estrangeiro — a unidade perdeu-se e fragmentou-se. Mas hoje, nas duas extremidades da ciência do homem, a unidade humana parece concretizar-se: ao antigo substrato antropológico juntou-se um tecido económico e comunicacional e o planeta tornou-se, de facto, uno. Mas a unidade humana a que aspiramos não é a unificação hegemónica que destrói a variedade. A nova civilização não poderá fundar-se na imagem hegemónica do homem branco, adulto, ocidental; pelo contrário, ela deve revelar e despertar o fermento civilizacional feminino, juvenil, multiétnico e multicultural. Trata-se verdadeiramente de uma nova forma de sociedade fundada na diferença que nos coloca perante "*um duplo imperativo que conduz, efectivamente, a contradições, mas que não pode desenvolver-se e afirmar-se na contradição: por todo o lado preservar, escutar, cultivar e desenvolver a unidade; por todo o lado preservar, escutar, cultivar e desenvolver a diferença*" (idem: 354).

Este imperativo legitima-se na medida em que as culturas são construídas em espaços e sob condições económicas e sociais específicas: elas são construídas física,

espacial e socialmente de acordo com os aspectos económicos da vida das pessoas, das regiões e dos locais que habitam, dos níveis de segregação entre elas, dos significados simbólicos acerca de si próprio e do mundo, das rivalidades e dos aspectos visuais que usam para comunicar (A. King, 1991). Mas, actualmente, entre as pressões da diversidade étnica e cultural e as pressões para a integração económica e política, as sociedades vivem uma realidade conflitual onde se expressam identidades locais, pertenças regionais, sentimentos nacionais e ideologias internacionais.

Segundo Boaventura Sousa Santos (1988), a totalidade abstracta das lógicas da racionalidade acabou por se fragmentar em miniracionalidades múltiplas, a partir das quais é necessário reconstruir um arquipélago de racionalidades locais, não mínimas nem máximas, mas tão só adequadas às necessidades locais, pois quanto mais global é o problema mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções.

Subjacente a esta preocupação, está a questão dos direitos humanos que, como código de avaliação/protecção da liberdade e dignidade humana num mundo pluralista, passa a constituir uma preocupação constante, no sentido da sua aplicação e da desocultação das discrepâncias entre declarações e a vida real dos cidadãos. Na realidade, e devido ao incumprimento das promessas da modernidade, a cidadania, baseada na interiorização dos direitos sociais e humanos, arrisca-se a não se consolidar quando, por exemplo, se estimula a protecção dos direitos humanos e a promoção da igualdade de oportunidades para todos e por todo o lado persistem claras evidências de desigualdades raciais, étnicas, de género ou de classe social.

Neste contexto, e relativamente aos Estados periféricos, Ulf Hannerz <sup>6</sup> alude à tendência para construir duas culturas contraditórias: a da homogeneização como cidadãos com uma identidade coerente; a outra das diferenças — especialmente através

---

<sup>6</sup> In Anthony D. King (1991), ob. cit.

da educação — para fixar categorias de indivíduos em diferentes níveis da estrutura da produção e reprodução. No contexto da educação e da escola, Boaventura Sousa Santos (1990a) induz para uma reoperacionalização do discurso e das práticas com vista à implementação das promessas mais generosas da modernidade, vinculadas ao pilar da emancipação e que se encontram em grande parte por cumprir.

A luta contra-hegemónica aqui implícita não pode, no dizer de Boaventura Sousa Santos (1995a), esquecer o Estado como campo de luta, procedendo-se à sua profunda reinvenção, não através de mecanismos de democracia representativa, mas apelando a novas práticas democráticas que terão de extravasar o marco nacional e que terão de ser multiculturais, se quiserem ser o instrumento propiciador de um novo imperativo, segundo o qual *"temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza"* (idem: 41).

Deste modo, há que potenciar aquilo a que o autor designa de nova forma de cosmopolitismo a que assistimos já actualmente, como possibilidade de globalização a partir de baixo, mediante a qual coligações transnacionais de grupos sociais vitimizados pelos sistemas de desigualdade e de exclusão estabelecem redes entre associações locais, nacionais e transnacionais como meio mais eficaz de luta pelos seus interesses igualitários e identitários contra a lógica de globalização capitalista.

Sem dúvida teremos de concordar com Frigotto (1993:221) quando nos diz *"no presente a luta para dilatar a esfera pública, em todos os campos sociais, é uma luta concreta na dilatação das possibilidades, não suficientes mas necessárias, de um salto qualitativo. Não se trata de um utopismo, mas de uma radical necessidade para que o humano encontre o espaço efectivo do seu desenvolvimento pela eliminação de todas as formas de exclusão"*.



## 2. A Sociedade, o Estado e a Política Educativa

Pelo que pudemos constatar anteriormente, o fenómeno da globalização traduz-se numa variedade de (im)possibilidades onde a muitos seres humanos ainda são negados os seus direitos fundamentais e onde a ausência de um futuro significativo para muitas crianças corresponde a uma realidade a que a educação não está de todo alheia. De facto *"enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, directrizes e práticas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas e, em última análise, envolvem — uma vez que assim se reconheça — escolhas profundamente pessoais ao que Marcus Raskin denomina o bem comum."* (Apple, 1994:41).

Nesta perspectiva, pretendemos reflectir de que modo a educação poderá estar envolvida na (re)produção de desigualdades, mediante políticas educativas cuja retórica tenta construir o consenso social e a legitimação de um Estado semiperiférico (no processo português) que apela a constrangimentos de modernidade/desenvolvimento no actual contexto de globalização.

### 2. 1. Em busca do consenso

Numa sociedade há múltiplas relações de poder que penetram, caracterizam e constituem o corpo social, e que não podem ser estabelecidas, consolidadas ou implementadas sem a produção, circulação e funcionamento de um discurso (Foucault, 1972, citado por J. Codd, 1988), onde se inscreve uma ideologia que inclui todos os meios, cujo significado favorece a manutenção de relações de dominação.

Dáí que o sistema educativo controlado pelo Estado diligencia no intuito de manter relações de poder, através da sociedade como um todo. Por esta razão, o discurso oficial do Estado é relatado como políticas educativas, havendo instâncias óbvias nas quais o discurso se torna instrumento e objecto de poder (J. Codd, 1988). É nesta perspectiva que os documentos políticos são considerados "*artefactos culturais e ideológicos*" (Burton e Carlen, 1979, citado por J. Codd, 1988) e susceptíveis de serem interpretados em termos dos seus padrões implícitos de significação, onde se expressa uma série de intenções que, no seu conjunto, contribuem particularmente para camuflar o conflito social e a obrigação protectora, sob a ideia de um interesse público universal, mas ocasionando efeitos sociais reais, através da produção e manutenção do consenso.

Neste sentido, todo o discurso educativo oficial endereça a nossa atenção para a escola, como respondendo aos nossos "*sonhos milenares*" de realizar "*as missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar os fundamentos tecnológicos e científicos de origem material*" (Popkewitz, 1988:81). As nossas esperanças e desejos acerca da educação desenvolvem-se, assim, contra uma realidade social de desigualdades e injustiças sociais que limitam a realização das nossas aspirações. É nesta perspectiva, e de acordo com o mesmo autor, que o simbolismo nas práticas da reforma educativa aponta para novas direcções e para a inovação nos padrões sociais existentes na educação escolar, embora a sua prática ilustre diferentes funções sociais e, também, diferentes efeitos da reforma, pois a escola continua a ser criada "*por*" e "*para*" uma sociedade desigual e diferenciada, embora o discurso público incida sobre uma instituição destinada a promover uma sociedade de igualdade de oportunidades para todos.

Continuamos, deste modo, a acreditar que a Escola é a principal instituição pela qual se pode melhorar a sociedade, se obtém mobilidade social e cidadania, pois

convencemo-nos que a educação escolar é a agência certificadora que define e constrói categorias legítimas de competência, providencia classificações publicamente credíveis de pessoas e de conhecimentos e faculta acesso a certas posições valorizadas na sociedade (Popkewitz, 1988).

Contudo, os objectivos assumidos para a escolarização não significam uma prática concreta, na medida em que, de acordo com Popkewitz (1988) ao pressentir-se uma resistência dos padrões institucionais aos padrões da reforma, esta funciona de modo a legitimar a continuidade das relações de poder, ao mesmo tempo que tenta desenvolver um consenso público acerca do melhoramento de programas que parecem beneficiar o país como um todo e, simultaneamente, persegue objectivos de excelência que são elitistas na sua origem e nas suas consequências. É neste contexto que o mesmo autor refere a reforma como uma prática do ritual e da retórica, ao funcionar como um meio de filiação em relação aos padrões sociais existentes; ao incorporar mitos económicos e sociais acerca do individualismo nas teorias institucionais de sucesso e de mobilidade social; e porque as teorias pedagógicas, subjacentes à reforma, tendem a obscurecer as implicações sociais e política da educação escolar. (Popkewitz, 1988).

É, pois, por detrás de um discurso atractivo sobre o desenvolvimento individual e a modernização do país, que se esconde toda a problemática das desigualdades sociais, assim como a produção social da divisão técnica do trabalho e das qualificações profissionais, o que se torna particularmente adequado ao papel instrumental da política educativa, sem que seja posta em causa a ideologia dominante. Tudo isto está de acordo com Bernard Charlot (1989, citado por Correia, Stoer et al., 1993), quando refere que o objectivo prioritário do actual discurso sobre a educação é a competitividade económica do país.

Assim sendo, cumpre-nos reflectir sobre qual é a verdadeira função da escola .

## 2. 2. Perspectivando a função da escola

De um modo geral, a perspectiva liberal em educação enfatiza o papel da Escola na promoção da mobilidade social, onde o Estado tem uma função neutra, protegendo os interesses de todos os membros da sociedade, através de um sistema de regras e regulamentos universalmente aceites. Daí o Estado promover políticas que se dizem do interesse público, propondo-se providenciar leis equivalentes para a distribuição dos bens sociais, como é o caso da educação.

Do ponto de vista neo-marxista, argumenta-se que o Estado capitalista serve os interesses dos grupos dominantes, pois, ainda que se apresente como um instrumento neutro, a natureza das suas políticas é decidida segundo os desejos daqueles que o controlam, devido às exigências de manutenção e reprodução das condições de existência do modo capitalista de produção. Paralelamente, os interesses de todas as classes podem ser promovidos desde que sejam do interesse do funcionamento do sistema.

Enquadra-se aqui a análise de Claus Offe (1975, citado por Fritzell, 1987), segundo a qual o Estado está subordinado à economia capitalista no que se refere às funções de acumulação e legitimação eficientes. Mais concretamente, o Estado capitalista exclui-se do processo de acumulação de capital, ainda que crie condições propícias à sua manutenção, pois a sua própria existência de Estado capitalista depende de todo esse processo de acumulação, o que implica ter de se legitimar.

Como a sua existência de Estado capitalista pressupõe uma contínua negação da sua natureza como tal, ele vai ter que recorrer a símbolos e fontes de suporte que ocultam a sua natureza capitalista. Para tal procura transmitir uma imagem de organização de poder que visa os interesses de todos proclamando a igualdade de

oportunidades, o mesmo seria dizer que se esforça por "*universalizar a forma de mercadoria*" (Offe, 1975, citado por Fritzell, 1987). Porém, a existência e a reprodução do modo de produção, bem como a sua manutenção, criam problemas óbvios de legitimação que se reflectem também no sistema educativo, mediante uma educação elitista e um currículo amplamente instrumental. Deste modo, a escolarização toma parte nos processos de transformação em mercadoria, através da selecção dos conhecimentos e aptidões socialmente significativos e pela forma como as capacidades são orientadas para constituírem qualificações legítimas para o mercado do trabalho.

Isto significa, de acordo com Fritzell (1987), que as realizações educativas estão impregnadas de disposições ideológicas que transformam as competências escolares em mercadorias que legitimam as relações sociais específicas de produção e de reprodução. Segundo este autor, as relações directas entre o sistema educativo e o sistema de trabalho dentro da economia legitimam-se mutuamente, pois enquanto a escolarização é legitimada como o principal meio de que dispõe a sociedade para uma justa distribuição dos indivíduos por ocupações, a estrutura do trabalho pode ser legitimada de acordo com as qualificações individuais demonstradas na Escola.

Ocultando-nos a visão de um Estado ao serviço das classes dominantes, do sistema produtivo e/ou de grupos de elite, o Estado utiliza estratégias que legitimem o seu poder. Neste contexto, e tal como já vimos, o discurso da reforma educativa torna-se uma peça crucial nessa função legitimadora, pois, como afirma R. Dale (1988), os sistemas educativos contribuem de modo importante para a legitimação do capitalismo, sobretudo através da forma pela qual fazem parecer absolutamente normais muitas das suas características.

Neste âmbito e numa atitude crítica, Tadeu da Silva (1994) apresenta-nos a ideologia neoliberal que perspectiva um papel estratégico para a educação com vista a

melhor servir os propósitos empresariais e industriais. De acordo com a análise deste autor, o campo educacional é considerado um lugar privilegiado da conquista hegemónica, na medida em que se apresenta como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como "*técnicas de governo, regulação e controle social*" (Tadeu da Silva, 1994:13). Assim, o que se verifica é todo um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, onde complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não será apenas uma reestruturação neoliberal das esferas económicas social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. Deste modo, o projecto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível "*pensar o económico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista*" (idem:14).

Pelo aprofundar da sua análise, Tadeu da Silva (1994) convida-nos ainda a uma atitude de questionamento sobre a actual ofensiva liberal, a qual deve ser vista, não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e económicos, nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade, mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal — tarefa de uma crítica tradicional da ideologia ainda válida e necessária — mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma "*realidade*" que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra "*realidade*" (Tadeu da Silva, 1994: 16). Processo esse que acaba por fixar as formas como podemos pensar a sociedade e, em consequência, acaba por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais, constituindo aquilo que Popkewitz

chama de "*epistemologia social*". Como tal, "*as palavras são parte de sistemas de regras (...) que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos*" (Popkewitz, 1993, citado por Tadeu da Silva, 1994: 16). Isso constitui um processo pedagógico e educativo no sentido mais amplo, mas que também tem as suas consequências para a educação no seu sentido mais restrito.

Em todo este processo, e na perspectiva neoliberal, a função social da Escola reside na transmissão de certas disciplinas e habilidades necessárias para que as pessoas actuem competitivamente num mercado de trabalho altamente selectivo e cada vez mais restrito. Como tal, a educação escolar deve "*garantir as funções de selecção, classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos*" (P. Gentili, 1996:52), mediante um processo de competição que é sempre desigual e tende a perpetuar uma distribuição diferencial do poder que reproduz o privilégio de uma pequena minoria, paralelamente a novas e velhas formas de exclusão e desintegração social de uma grande maioria.

Perante esta realidade, a nossa crença na Escola, como instituição capaz de promover uma sociedade mais justa, parece cair por terra, na medida em que os objectivos assumidos para a escolarização não significam uma prática concreta — frente a uma realidade tão diversificada como é a população escolar.

Contudo, para além daquela interpretação da Escola como preparação para um mundo social já organizado de acordo com certos vectores ocupacionais e de estatuto — onde se inscreveria o famoso "*princípio da correspondência*" de Bowles e Gintis (1976) — a educação escolar pode ser vista como uma instituição passível de desafiar a contínua estabilidade e consenso, viabilizando a crítica social que conduz a uma reformulação da sociedade — onde se enquadrariam os conceitos de "*correspondência*"

*crítica*" e de "*autonomia relativa*" desenvolvidos por Fritzell (1987) <sup>7</sup> numa perspectiva de mudança que implique a interiorização e a conscientização, por parte dos actores educativos, dos direitos sociais e humanos, no quadro de uma progressiva democratização de outros espaços.

Partindo de uma perspectiva mais funcional em direcção a uma visão mais radical, interessa-nos, sobretudo e na perspectiva do presente trabalho, a desocultação de processos de desigualdade e de exclusão social em que o papel do Estado não é neutro e o da Escola não é de todo inocente, mas cuja interpretação deve abrir-se para além da sua relação fechada com a esfera económica. Vejamos, pois, diferentes contributos para a teorização dessas desigualdades.

### 2. 3. Mediatizando a (re)produção da desigualdade

Enfatizando o papel da Escola na manutenção e reprodução da divisão capitalista do trabalho, a tese estruturalista sobre educação tão bem representada por Bowles e Gintis na sua obra "*Schooling in Capitalist America*" (1976), defende que os principais aspectos da organização educativa replicam a relação da esfera económica, na medida em que as escolas funcionalmente reproduzem a estrutura de classe e a hierarquização do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, o sistema educativo prepara os jovens minoritários e da classe trabalhadora para os níveis mais baixos de ocupação num mercado de trabalho hierárquico, através de uma "*correspondência*" entre as relações sociais da escola e as relações sociais de produção capitalista.

Deste modo, o que realmente interessa na compreensão do processo de subordinação daqueles alunos não é o conhecimento escolar de "*per si*", mas aquilo que

---

<sup>7</sup> O conceito de "*correspondência crítica*" é desenvolvido por Fritzell (1987) como uma manifestação dentro da estrutura da escolarização, de uma negação crítica da ideologia implícita e explícita de transformação em mercadoria, única forma de potenciar as contribuições da educação para a mudança social, através da "*autonomia relativa*" (funcional) das escolas.



estes autores chamam de "*currículo oculto*" onde estão implícitas as relações estruturais de dominação e de subordinação que são reproduzidas nas práticas dos professores e nas suas interações com os alunos e através do qual são reproduzidas as normas, valores específicos e tipos de personalidade necessárias para o mercado do trabalho.

Numa tendência para ignorar a ordem interna, a organização autónoma e as relações sociais que caracterizam especificamente a escola, a tese estruturalista é rejeitada por autores como Apple (1979) e Giroux (1981) entre outros que, optando por uma perspectiva neo-marxista gramsciana, intentam estabelecer relações entre o conhecimento escolar e os resultados da desigualdade social, política e económica, ao mesmo tempo que consideram que o processo ideológico e cultural da escolarização são relativamente autónomos das infra-estruturas económicas da sociedade. Numa tentativa explícita de relacionar conhecimento e poder, estes autores propõem a análise ideológica das implicações estratégicas do conhecimento escolar ou dos seus silêncios, possibilitando-nos, deste modo, o questionar que tipo de conhecimento está na escola e que interesses esse conhecimento serve.

Neste âmbito, também Wexler (1982) pretende enfatizar mais fortemente a autonomia relativa da educação e a natureza contestada das relações sociais internas à própria escola, avançando a ideia de que a desigualdade social não é apenas estrutural, mas que também é incorporada nas experiências e culturas vivenciadas pelos actores sociais. No mesmo sentido Apple e Weis (1983) na sua obra "*Ideology and Practice in Schooling*" procuram mostrar que a diferenciação ideológica e cultural é realizada não apenas nas mensagens e temas codificados no conjunto dos materiais escolares, mas também na forma de manipulação e organização do currículo escolar.

No que se refere especificamente à natureza das relações entre a Escola, o Estado e a desigualdade das relações sociais na formação capitalista, Giroux (1983)<sup>8</sup> apresenta-nos o conceito de "*Estado hegemónico*" em oposição à ideia de um Estado conceptualizado como simples reflexo funcional da base económica.

Assim, o Estado é visto em termos de uma rede de relações sociais (nacional, regional, etc.) em volta da qual é assegurado o consenso. De acordo com este conceito de "*hegemonia*" argumenta-se que a contradição, variabilidade e autonomia são braços constitutivos e sistemáticos das relações do Estado com a economia, na medida em que se reconhece que o Estado é afectado por uma miríade de intervenções, não apenas pelo capital, mas também por grupos de oprimidos. Perante exigências conflituais no seu interior, geradas pelos vários grupos sociais que o compõem, o Estado tem de iludir constantemente as exigências de acumulação com as exigências de melhoramento social e político (mobilidade social e participação democrática) de sectores oprimidos da sociedade.

O carácter hegemónico do Estado expressa-se, assim, na mediação e priorização processual de exigências competitivas dos vários grupos sociais. Consequentemente, as agendas radicais, emancipatórias e de melhoramento são sistematicamente reinterpretadas, redireccionadas e, muitas vezes, deslegitimadas.

A implicação da Escola em todo este processo é não só mediatizar, mas também dificultar a agenda do Estado e as exigências do capital (Apple, 1982). Tal como defendem Carnoy e Levin (1985) a Escola tem a sua própria racionalidade, sob forma de valores liberais democráticos e de um discurso comum de ética e de "*fair-play*" que

---

<sup>8</sup> In C. McCarthy (1990: 66-67), *Race and Curriculum: social inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. New York, Falmer Press.

prospera na Escola, mas que ao mesmo tempo opera para contrariar as exigências instrumentais da economia.

Contudo, diz-nos McCarthy (1990:68), os neo-conservadores têm tentado mobilizar e rearticular este discurso educacional de "*boa fé*" como parte de uma estratégia para subverter as mudanças minoritárias de oposição para a desigualdade educativa. Mudanças essas que são contornadas pela indicação de critérios aparentemente neutros de "*realização*", "*capacidade*" e "*competência*" e onde impedimentos estruturais para o avanço da moção dos oprimidos são camuflados, ao mesmo tempo que o critério de "*mérito individual*" é realçado como o guião principal da selecção educativa e social.

Pelo que acabamos de expor, é reconhecido o papel poderoso desempenhado pela economia na determinação de estruturas de oportunidades e de posições numa sociedade capitalista. Porém, a economia não esgota nem explica todas as relações sociais, sendo necessário uma visão mais alargada da formação social onde o papel da ideologia e da cultura em educação deve ser considerado como essencial para concebermos e analisarmos a desigualdade das relações sociais e das oportunidades de vida, nesta época de globalização cujas repercussões a nível local se traduzem num leque de (im)possibilidades sociais, económicas e culturais, concretamente numa sociedade semiperiférica como é a portuguesa, cujas contradições acabam por ter impacto nas políticas sociais desenvolvidas, nomeadamente a escolarização.

#### **2.4. Contradições e legitimação numa sociedade semiperiférica: Que consequências para a educação?**

Compreender a relação entre a acumulação e a política educativa, num país semiperiférico como Portugal, implica referir a sua especificidade histórica e o seu

posicionamento no sistema mundial, isto é, no "*sistema interestatal e na divisão internacional do trabalho, tal como se configuram e articulam no interior da economia capitalista à escala mundial*" (B. S. Santos, 1990b:5), pois, apesar do impacto globalizante da lógica do sistema mundial, as diferentes sociedades evoluem segundo processos históricos diferentes, obedecendo a ritmos e direcções diversificadas.

Segundo Boaventura S. Santos (1990b), Portugal encontra-se no auge de uma fase de transição que se iniciou em 1969 e que consiste na renegociação da sua posição no sistema mundial. Este processo sofreu uma enorme aceleração e transformação com as rupturas originadas pelo 25 de Abril de 1974, com a instauração de um regime democrático e com o aprofundamento qualitativo da centralidade do Estado no sistema produtivo. Deste modo, verificou-se uma vasta mobilização social em luta pelo reconhecimento simultâneo dos direitos cívicos e políticos, dos direitos económico-sociais e dos direitos à qualidade de vida<sup>9</sup>. Todo este processo significou uma dramática aceleração da nossa sociedade, mas cedo se verificou que o reconhecimento efectivo dos direitos cívicos e políticos iria mais longe que o reconhecimento dos direitos económicos e sociais e o reconhecimento destes mais longe que o dos direitos à qualidade de vida e à cultura. Paralelamente, a concessão desses direitos concretizou-se através de leis gerais, abstractas e de aplicação universal, enxertada numa tradição política autoritária e de administração elitista e autocrática. Consequentemente, muitos dos direitos nunca foram efectivamente respeitados e muitas leis não foram aplicadas, resultando uma "*enorme discrepância entre quadros legais, em geral avançados, e práticas sociais mais*

---

<sup>9</sup> Enquanto que para os países centrais B. S. Santos (1990b) identifica três gerações de direitos humanos distribuídas ao longo da trajectória da modernidade, desde o séc. XVIII até aos nossos dias: a 1ª geração corresponde à expansão e consolidação dos direitos cívicos e políticos (da liberdade de expressão ao direito de voto); a 2ª geração é identificada pela conquista dos direitos sociais económicos (segurança social, serviço nacional de saúde) cuja política do Estado se traduz no Estado Providência; a 3ª geração constitui-se bem mais complexa, na medida em que tem vindo a pôr em causa os direitos conquistados anteriormente, ao mesmo tempo que luta pelos direitos pós-materialistas, como a qualidade de vida, meio ambiente saudável, fruição cultural, igualdade sexual, paz, etc.

*retrógradas*" (B. S. Santos, 1990b), verificando-se ainda hoje que o Portugal legal continua muito à frente do Portugal real.

Mediante a internacionalização crescente da vida económica e social e a consequente desterritorialização das dimensões políticas, éticas, sociais e culturais da condição humana — expressas pelo fenómeno da globalização e com efeitos crucialmente importantes na organização e no desenvolvimento do capitalismo (Giddens, 1990) — Portugal procura renegociar a sua posição no sistema mundial, numa tentativa de uma nova estabilização na semiperiferia <sup>10</sup>.

É neste contexto de uma reestruturação económica que os apelos constantes às novas necessidades económicas exprimem uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais da política económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes. Neste deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização, parece incitar-se o sistema educativo — enquanto fornecedor de novas e maiores qualificações — a enriquecer o mercado de trabalho, como eixo de uma estratégia para sair da crise económica e manter, na economia mundial, uma posição concorrencial favorável.

Contudo, Portugal, como sociedade semiperiférica no contexto europeu, é caracterizado por uma *"descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social"* (B. S. Santos, 1990b:109), em função de uma estrutura de classes e do papel central do Estado no desenvolvimento económico. Ou seja, a coexistência de formas capitalistas e pré-capitalistas de produção e de reprodução da força do trabalho — associadas na actualidade a resistências e obstáculos ao aumento da competitividade industrial — pretende articular-se na esfera da

---

<sup>10</sup> O conceito de semiperiferia, formulado por Wallerstein, indica a categoria intermédia entre as categorias do sistema mundial (países centrais e países periféricos), isto é, no sistema e na divisão internacional do trabalho. Para uma melhor caracterização destas diferentes categorias ver Boaventura Sousa Santos, 1990b.

reprodução social, onde são cultivados estilos de vida, aspirações sociais e padrões de consumo típicos do centro do sistema económico mundial. Tudo isto gera uma contradição que é tanto mais complexa quanto maior é a discrepância entre a produção legislativa avançada e a sua não concretização, mediante um Estado cuja tutela específica tanto opera pela acção como pela omissão, com consequências nas políticas sociais desenvolvidas, nomeadamente a escolarização.

Tudo isto se conjuga na produção de um défice de legitimidade do Estado, exigindo-lhe que "*atribua uma importância particular à problemática da legitimação e, portanto à produção de um discurso onde as referências à igualdade de oportunidades e aos valores humanistas são particularmente frequentes*" (Correia, sd:20), mas que na prática se traduz numa concepção de educação com funções de legitimação na criação de uma imagem de progresso e de modernização.

É assim que, ocultando as opções políticas, o discurso da modernização é congruente com o humanismo liberal, que Codd (1988) considera como sendo uma ideologia que pressupõe um mundo de indivíduos sem contradições, cujas consciências livres são a origem de significados, conhecimentos e acções, apresentando assim o indivíduo como se tivesse uma subjectividade livre e autónoma. Deste modo, a ideologia da modernização, ao referir-se explicitamente à necessidade de promover o desenvolvimento autónomo do indivíduo, torna-se particularmente adequada à instrumentalização efectiva da política educativa, sem que a ideologia educativa dominante no Estado democrático seja posta em causa.

É neste contexto que a política educativa em Portugal tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação das metas económicas, onde se torna visível o imperativo da modernização, através de uma tendência "*vocacionalista*" (Stoer,

Stoleroff e Correia, 1990). Segundo Robert Moore (1987) <sup>11</sup>, a característica que distingue e dá significado ao "*novo vocacionalismo*" é o modo como o conteúdo e a organização curricular e a sua pedagogia decorrem de uma especialização comportamental das "*necessidades da indústria*" no que se supõe serem as perícias exigidas pelos empregos.

Verificamos, assim, que a problemática da democratização do ensino é substituída pela valorização do papel da Escola na produção de mão-de-obra, visando uma educação para o trabalho, o que pode estar relacionado com as características semiperiféricas da formação social portuguesa, já referida, e a consequente necessidade de legitimação de "*opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macro-económicos à escala europeia ou mundial*" (Lima, 1994:125).

Atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionadas com a modernização da economia, legitimando deste modo, o papel instrumental da escola na formação/qualificação eficiente de recursos humanos do país — e perante a ausência de um modelo político e sócio-económico alternativo à lógica dominante da acumulação de capital — a "*escola democrática corre o risco profundo de se diluir na subordinação da política económica, cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho*" (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990:43).

Constata-se, assim, que a igualdade de oportunidades tão proclamada no discurso oficial procura reabilitar uma ideologia meritocrática, onde as questões de reprodução e de hierarquização procuram assegurar uma repartição "*eficiente*" dos indivíduos, como sinónimo de diversificação da oferta da formação, ao mesmo tempo

---

<sup>11</sup> Robert Moore (in Teodoro, 1994:12) identifica o conceito de vocacionalismo como uma forma conservadora alternativa de controle do sistema educativo, onde parece estar em jogo a autonomia do mesmo sistema.

que se cria a ilusão de assegurar a promoção individual (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993).

Toda esta diversificação e repartição "*eficiente*", parecendo surgir como uma resposta a solicitações sociais e de acordo com a defesa dos "*interesses comuns a todos os membros de uma sociedade capitalista de classes*" (Offe, 1984: 129), poderia ser interpretada como uma estratégia para estabelecer o máximo de opções para o capital e para a força de trabalho, possibilitando, assim, o ingresso das diferentes classes nas relações de produção capitalista.

Bastante dominada por uma lógica de realização meritocrática, a escola traduz-se ainda em múltiplos obstáculos de natureza ideológica e institucional, onde a igualdade de oportunidades esquece, frequentemente e de modo acrítico, as diferenças individuais de acesso, pois segundo M. Apple (1986:29) a "*linguagem da eficiência, da produção, dos padrões de qualidade, da eficácia de custo, da qualificação para o trabalho ...*" ameaça tornar-se o modo dominante de pensar sobre a escola, deixando de lado as preocupações com o currículo democrático, a autonomia do professor e a desigualdade.

Num mundo que envolve desigualdades, injustiças e desumanidades interessa realçar, como refere Andre Gorz (1989), que só invertendo o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais — trabalhando criticamente a relação entre a educação e a produção — é que se pode responder adequada e democraticamente à complexidade actual.

O êxito de semelhante desafio pressupõe uma crítica dos pressupostos da actual visão neoliberal em educação e a emergência de uma perspectiva de tradição democrática que reafirme e renove os seus compromissos com uma educação capaz de questionar e subverter as dimensões das desigualdades e das injustiças de qualquer tipo, ou seja, uma concepção alternativa e democrática de qualidade em educação.



### 3. Defendendo uma educação de qualidade

De acordo com os neoliberais, *"é possível conquistar, sem falsas promessas, uma educação de qualidade vinculada às necessidades do mundo moderno"* (P. Gentili, 1996:49).

Qualidade já existe — de vida, de educação, de saúde — mas apenas para alguns, ou seja, boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Noções como igualdade ou justiça social parecem recuar, cedendo lugar às noções de produtividade, eficiência e qualidade, colocadas como condição de acesso a uma suposta modernidade.

Torna-se, pois, necessário questionarmo-nos sobre que questões e noções são suprimidas ou ignoradas quando um discurso deste tipo se torna hegemónico. Certamente, não podemos esquecer que se trata de todo um processo que faz parte de um processo internacional mais amplo, pois, como já vimos, numa era de globalização os projectos nacionais não podem ser compreendidos fora da sua dinâmica internacional.

Perante um discurso que defende a *"qualidade total"* e a modernização, torna-se quase impossível pensar numa sociedade que transcenda os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como *"direitos"*, *"cidadania"*, *"democracia"*, o neoliberalismo em geral, e o neoliberalismo educacional em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente dominado por competitividade, individualismo e darwinismo social (Tadeu da Silva, 1994), no qual as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas

desigualdades sociais de origem, mas onde nada impede de justificar as desigualdades finais de riqueza, poder, prestígio, em função de supostas diferenças individuais.

Assim sendo, no campo da educação as desigualdades e injustiças são reproduzidas quotidianamente nas salas de aula. Pois quando as identidades pessoais e sociais dos alunos são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tenda a camuflar precisamente a existência de tais relações só vai tornar mais provável que as mesmas sejam reforçadas e reproduzidas. Isto é, quando questões de igualdade/desigualdade ou de justiça/injustiça se traduzem em questões de qualidade/falta de qualidade, quem sofre não são aqueles que já têm suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que a não têm e que vêem reduzidas as suas oportunidades de obtê-la, mediante o predomínio de um discurso que tende a obscurecer o facto de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros (idem:21-22).

Neste contexto de subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento de polarização social, a *"insistência na 'excelência' e na 'qualidade' simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A ideia de 'excelência' trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objectivo principal é a selecção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes os mais dotados (...) e colocar à sua disposição os melhores meios."* (Enguita, 1990 citado por P. Gentili 1994: 158-159). Esta ideia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual: para a maioria qualquer educação serve, na medida em que ocuparão os postos de baixa qualificação, sem espaço para a iniciativa nem capacidade de decisão; para a minoria que sobressai, e que tomará as decisões pelos demais, deve haver uma educação excelente.

Deste modo, o "*discurso mercantilizado e mercantilizante da qualidade não é inocente com relação aos efeitos políticos que o geram*" (Pablo Gentili, 1996:173), pois os que falam de "*qualidade no mercado*" referem-se sempre à qualidade dos "*incluídos*" ou "*integrados*", nunca à dos "*excluídos*" ou "*marginais*" (idem:174). São estas as consequências políticas do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educativo, onde os valores de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição da riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação pela eficácia, pela competitividade, pela excelência, pela busca de resultados tangíveis, pelo ajuste às necessidades económicas.

Acabamos, assim, por descortinar o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Contudo, é possível conquistar um outro conceito de qualidade como factor indissoluvelmente unido a uma democratização do espaço educativo, capaz de elevar a qualidade em educação ao 'status' de direito inalienável a uma cidadania sem qualquer tipo de restrição ou de segmentação de carácter mercantil.

Tal como refere Pablo Gentili (1996:176) "*numa sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção*". Deste modo, um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação, significando que não possa haver contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Ou seja, não há democratização sem igualdade de acesso, mas tão pouco sem existir igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação. Pois "*não existe qualidade com dualização social. Não existe qualidade possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenados à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois*

*terços da população*" (idem: 177) <sup>12</sup>. Neste contexto, o autor propõe-nos o desafio de construir uma sociedade onde os "*excluídos*" tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar o direito a uma educação democrática.

Na construção dessa possibilidade, o autor convida-nos a um simultâneo "*pessimismo da inteligência, optimismo da vontade*" (P. Gentili, 1996: 42). Assim, o nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva liberal contra a educação das maiorias; o optimismo da vontade deve manter-nos activos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade realmente igualitária.

Certamente que não se trata de negar o avanço científico e tecnológico, nem os processos de globalização democráticos. Trata-se de entender que o ser humano não se forma, não se realiza, não se educa, a não ser limitadamente, dentro de um "*industrialismo excludente*" (G. Frigotto, 1996: 94). Não se pode criar uma escola e um processo formativos de qualidade e democráticos numa sociedade profundamente excludente, desigual e, portanto, antidemocrática. A tarefa, de acordo com Frigotto (1996), é afirmar os valores da efectiva igualdade, qualidade para todos, solidariedade e a necessária ampliação da esfera pública democrática, em contraposição à liberdade e qualidade para poucos, regulada pelo mercado e pelas perspectivas de um individualismo que "*esconde e silencia o facto de que a qualidade de um bem social, como a educação está estreitamente ligada a desigualdades sociais organizadas em torno de classe social, do género, da raça, entre outros eixos*" (Tadeu da Silva, 1996: 173).

---

<sup>12</sup> Pablo Gentili (1996) refere-se à população e ao contexto brasileiros.

Referindo-se a uma teoria crítica para o séc. XXI, Giddens (1992) defende modelos de sociedade desejável que reconheçam que a política emancipatória precisa de estar ligada à política da vida ou a uma política de auto realização, no sentido de procurar levar mais longe as possibilidades de uma vida realizada e satisfatória para todos, a respeito da qual não existam "*outros*". Tudo isto é defendido pelo autor à luz de um enquadramento de realismo utópico que reconhece a inevitabilidade do poder e não considera a sua utilização como intrinsecamente nociva, pois a "*simpatia pelo infortúnio pelos oprimidos faz parte integral de todas as formas de política emancipatória, mas a concretização dos fins envolvidos depende muitas vezes da intervenção dos privilegiados*" (Giddens, 1992: 128).

Neste contexto, pressupõe-se um novo papel do Estado relativamente à educação, no sentido de garantir efectivamente a promoção de uma igualdade de oportunidades para todos, onde a diversidade não se traduza numa prática de dificuldades legitimadoras de insucesso, mas a concretização do direito à diferença, onde cada um se faça ouvir e possa intervir participativamente numa sociedade onde todos têm o direito de não ser excluído.

Contudo, a realidade actual parece bem diferente. Stoer (1994) diz-nos, relativamente à educação multicultural <sup>13</sup> que, muitas vezes, esta se assume mais, e sobretudo, como um fenómeno discursivo que flutua sobre a realidade social, sem nunca enfrentar verdadeiramente os conflitos baseados nas diferenças. De facto, o discurso oficial, através de uma retórica, visa articular conceitos de participação, de identidade, de compreensão, de tolerância e de cidadania.

Porém, como acabámos de ver, insiste-se em competitividade, qualidade e cidadania que se traduzem, segundo Nóvoa (1996), em torno de uma lógica económica

---

<sup>13</sup> A educação multicultural será desenvolvida, com maior pormenor, mais adiante.

— no sentido de responder aos défices económicos e às mudanças tecnológicas — ; de um discurso de qualidade — através de um projecto que apresenta objectivos de equidade social, mediante um reforço dos dispositivos académicos de selecção escolar <sup>14</sup> —; e de uma retórica da cidadania que faz referência ao multiculturalismo e ao respeito pela diversidade, mas que na prática se traduz por uma cidadania de "*geometria variável*", (para utilizar uma expressão de Jacques Delors citada por Nóvoa ,1996) que beneficia e distingue tão injusta e diferentemente.

Deste modo, a Escola acaba sendo uma mediadora activa e acrítica entre a ilusão de um discurso idealmente democrático e a prática de uma rede subtil de relações que, por um lado, exacerba o individualismo e a competição e, por outro, corre o risco de desenvolver um princípio de igualdade que é apenas formal ao pretender que todas as crianças ou jovens beneficiem do mesmo atendimento, quando as condições da sua realidade histórica são tão desiguais.

Vejamos, pois, de que modo a Escola se evidencia neste processo de mediação e participação, através de uma cultura que, ao esquecer as diferenças da sua população, termina por penalizar quem resiste às suas normas ou critérios homogeneizantes.

#### 4. A Escola e a(s) cultura(s)

A cultura escolar revela os saberes e saberes-fazer, hábitos e atitudes que não pertencem propriamente à escola ou às pessoas da escola. A definição de cultura escolar, de acordo com Perrenoud (1984), ultrapassa o sistema de ensino, ainda que o mesmo seja o lugar privilegiado, não apenas para a sua transmissão, mas para a sua formalização.

---

<sup>14</sup> Pois é preciso manter uma tensão entre a qualidade e a equidade, sobretudo num período em que a situação económica tende a valorizar a "*qualidade total*" e a esquecer a "*qualidade para todos*" (A. Nóvoa, 1996:31)

É assim que a escola, através das suas regras e organização burocrática, rituais, ordens, etc. produz e reproduz representações do mundo social. Neste contexto, é elaborado um sistema de valores normativos, face ao qual alunos e professores podem afirmar-se e situar-se em relação aos outros, dentro e fora da escola. A escola torna-se, deste modo, fundamentalmente, um lugar para a produção e reprodução das identidades sociais. É neste sentido também, diz-nos McCarthy (1990:8), que a "*diferença*" — definida aqui como operação formal e informal de uma montagem de processos de separação, de inclusão e exclusão — está inscrita no "*modus operandi*" da vida da escola.

Podemos mesmo dizer que a escola, a pedagogia, o currículo e a avaliação estão implicados num processo de normalização — homem, branco, ocidental, classe média — e de padronização, ao prescrever o que é certo ou errado. Consequentemente, e do ponto de vista democrático, mais padronização e mais normalização significam mais discriminação e mais exclusão e, portanto, menos qualidade e não mais qualidade, como ficou expresso anteriormente. Consequentemente, inferimos que a escola constitui tanto uma instituição económica como uma instituição cultural, pois nela o Estado, a economia e a cultura se interrelacionam.

Nesta perspectiva, importa analisar os conflitos, os interesses e os benefícios e práticas culturais na escola e, por fim, posicionarmo-nos a favor de uma pedagogia crítica que valorize e incorpore na escola as culturas vividas pelos alunos, respeitando as suas experiências e saberes.

É plausível, desde já, reflectir sobre um conceito amplo de cultura, expresso por Geertz (1973:89) <sup>15</sup> como "*padrão de significados traduzidos em símbolos transmitidos historicamente, um sistema herdado de concepções expressas de forma simbólica, através dos quais as pessoas comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento acerca das atitudes perante a vida*". Contudo, não se pode olvidar o carácter singular que a envolve, pois a cultura não é uma herança passivamente recebida, na medida em que ela não pára de se transformar, enriquecendo-se, empobrecendo-se, reestruturando-se ao nível da experiência de cada um, em função da sua personalidade, das suas possibilidades físicas e mentais, das suas necessidades e dos seus projectos.

Assim sendo, o desenvolvimento deste trabalho pressupõe que a uma sociedade não corresponde simplesmente uma identidade cultural e que, em termos mais restritos, numa sala de aula está presente uma complexa interacção cuja diversidade não se resume apenas à cor da pele ou à etnia, mas onde se conjugam diferentes eixos de classe social, de género ou de origem.

Vejamos, portanto, como a cultura oficial gere a sua relação próxima com a diversidade da sua população, numa escola que se assume democrática e proclama a igualdade de oportunidades para todos.

#### 4. 1. A cultura oficial da escola

Qualquer sistema social carece de um sistema cultural de significação que sirva para mantê-lo, para desestabilizá-lo ou para fazê-lo mais receptivo à mudança.

---

<sup>15</sup> In Shweder, R. A. and Le Vine, (1984), *Culture Theory Essays on Mind, Self and Emotions*. New York, Cambridge University Press, 1.



Neste âmbito diz-nos Fiske (1983:149) que "*o conhecimento nunca é neutro, nunca existe numa relação empírica e objectiva com o real. Conhecimento é poder, e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social do poder*".

É assim que, no conhecimento oficial, apenas certos significados são considerados legítimos, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por ser consideradas pertinentes para a sua constituição. De facto, o que se ensina na escola é uma imagem idealizada da cultura que se torna objecto de aprovação social e se constitui numa espécie legítima de "*versão autorizada*" (Forquin, 1989:15), pois apenas um conjunto restrito de saberes, competências, formas de expressão, mitos e símbolos — socialmente mobilizadores — é considerado como tendo um "*valor educativo*" ou uma pertinência social suficientes para justificar todas as despesas feitas pelo Estado (idem). Com essa finalidade, é reconhecido o papel dos manuais, dos exercícios escolares, das lições, dos deveres, do controle periódico, das recompensas e dos castigos que se impõe aos alunos ao longo de todo um quotidiano escolar pleno de rituais e de rotinas.

Deste modo, as categorias de selecção do conhecimento, organização e avaliação na educação escolar valorizam apenas certos tipos de conhecimento, mas fazendo-os parecer universais e naturais. É neste contexto que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, "*quando não estereotipadas e deformadas, para anular as suas possibilidades de reacção*" (T. Santomé, 1995:161).

Constatamos, assim, que explicar a desigualdade perante a escola é, antes de mais, mostrar como uma definição particular da cultura e das normas escolares e um funcionamento particular do sistema de ensino transformam as diferenças e as desigualdades extra-escolares de todos os géneros em desigualdades reais de aprendizagem. Ou seja, "*a distribuição social do conhecimento é realmente desigual*

tendo as suas raízes na estrutura desigual das relações de classes"(Stuart Hall, 1988)<sup>16</sup>, pois, o universo simbólico posto à disposição das diferentes classes sociais é resultado da distribuição desigual de poder, logo também desigual

Popkewitz (1988) denomina a educação escolar de "*criação artificial de uma cultura*" onde se ensina às crianças concepções do que é racional. Enquadra-se aqui a análise de Goody, onde este autor evidencia o importante papel da escrita no desenvolvimento de processos sociais de formalização (fixação de uma ordem de sentido e de acção sociais), de universalização (âmbito geral de aplicação de normas, negando as particularidades) e de racionalização (reordenação e maior sistematização dos sistemas de classificação) da vida social (Goody, 1988: 151).

Assim e segundo Iturra (1990), a escola visaria formar as novas gerações dentro de uma mente racional-positiva onde é essencial a aprendizagem das regras e estruturas da matemática e da gramática, pois é através delas que as formas escriturais de conhecimento permitem educar os alunos de modo mais formalizado (ordenado e exterior), universalizado (geral e abstracto) e racionalizado (sistemático e regular) de entender o real.

De facto, diz-nos Reis (1996) que essa educação começa logo no início da escolarização, aquando da aprendizagem da leitura e escrita que, por ser alfabética como é a nossa, se baseia no desenvolvimento de uma consciência meta-fonológica que centra a aprendizagem da criança na forma da fala e na sua universalização em norma. Aqui, a palavra falada deixa de ter valor pelo significado e uso contextual que lhe é dado, para passar a ter um valor formal que resulta do seu significante, relativo, por exemplo, à aprendizagem de que a língua é constituída por uma ordenação linear de sons (fonemas) que têm uma correspondência na representação escrita dos mesmos (grafemas).

---

<sup>16</sup> In T. S. Popkewitz (1988), "Education Reform : Rhetoric, Ritual and Social Interest", *Education Theory*, 38,1, 77-93.

Esta mesma perspectiva assume que a aprendizagem da escrita tem efeitos cognitivos relevantes na escolaridade básica, pois o modo descontextualizado de ensinar, centrado nas formas de linguagem escrita, como meio de representação simbólica do pensamento, imposto pelo Estado, leva a criança, explícita ou implicitamente, a ter que abstrair as condições locais, singulares e pragmáticas de construção da mente cultural do seu grupo social. Pois, de acordo com Iturra (1990) esta aprendizagem para ter sucesso deverá ser suportada com a cultura de origem dos alunos. De contrário, verificar-se-á uma dupla dificuldade nesse processo, logo no início da escolaridade obrigatória, através de conteúdos novos sob a forma de uma nova linguagem (escrita), ambos, eventualmente, não conhecidos de igual modo por todos os alunos.

Como tal, a escola ensina o que "*deve ser*" (norma) como se fosse a única realidade possível, através de um processo que se concretiza sobretudo numa relação de dominação/subordinação, e não numa relação de autonomização do aluno. Daqui resulta, segundo o mesmo autor, que, mais importante que levar os estudantes a reflectir é, para o Estado, difundir um tipo de conhecimento que tenda a diminuir e a desvalorizar as culturas de origem de grupos sociais que não partilham da cultura legítima.

Consequentemente, são muitas as crianças das nossas escolas que enfrentam, nem sempre com sucesso, o problema de ter que lidar com conhecimentos e normas que não reconhecem como seus, porque exteriores aos contextos culturais do seu próprio quotidiano.

Neste contexto, a escola absorve todas as diferenças com o fim de se apresentar como uma entidade homogénea, excluindo das formas hegemónicas de representação cultural a emergência de novas subjectividades, novos géneros, novas etnicidades.

#### 4. 2. A escola, uma entidade homogeneizante (?) <sup>17</sup>

Vimos anteriormente que a escola age como se o conhecimento existisse de "*per si*", fora de qualquer contexto de vida, apresentando-se como neutra e universal e mediante conteúdos descontextualizados que, para as crianças, se traduzem num processo bastante complexo e confuso entre a realidade da sua origem e a realidade que lhes é exigida pela escola.

De facto, a ausência de uma pedagogia de comunicação inviabiliza e impossibilita a compreensão mútua entre uma cultura escolar homogeneizante, que impõe, e a cultura do quotidiano da criança, pois "*a pseudocomunicação engendra um sistema de mal-entendidos que a ilusão de um falso consenso não permite reconhecer*" (Habermas, 1987:252). O que se pretende com tudo isto é, de acordo com Iturra (1994:46), "*uma universalidade de conceitos espalhados de forma igual pelas mentes desiguais dos estudantes ... que sirvam de base à construção de um convívio uniformizado mais fácil de governar*".

Por conseguinte, a riqueza da diversidade presente numa sala de aula vai-se diluindo lentamente, mediante este processo de homogeneização, pois diz-nos Bourdieu (1966:336) que, "*para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é preciso e basta que a escola ignore, no conteúdo da aprendizagem, nos métodos e nas técnicas de aprendizagem, e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais; ou seja, ao tratar todos os alunos, mesmo que sejam diferentes, como iguais em direitos e em deveres, o sistema escolar é conduzido a sancionar as desigualdades iniciais*".

---

<sup>17</sup> Esta interrogação pretende questionar o carácter ambíguo do conceito "*homogeneizante*" que normalmente se atribui à cultura oficial, no sentido de tomar todos os alunos iguais, mas que acaba por diferenciar muitos daqueles que não se identificam com os seus critérios e exigências.

*mediante a cultura*". Deste modo, a igualdade formal que rege a prática pedagógica serve, de facto, para mascarar e justificar a indiferença perante as diferenças reais frente à cultura ensinada e exigida na escola, justificando-se, deste modo, a injusta distribuição de bens materiais, culturais e de educação.

Sem passar pela intelecção das estruturas e totalidades históricas que condicionam a compreensão da diversidade na sala de aula, são silenciadas a diferenciação das práticas culturais dos grupos a que pertencem os alunos, as diversidades relacionadas com género, classe, etnia, entre outras, como se tudo pudesse ficar limitado a uma visão focalizada num "*aprendiz universal, idealizado, desencarnado*" <sup>18</sup>.

Através de práticas pedagógicas e curriculares que pressupõem este modelo de aluno, a escola concretiza as desigualdades, produzindo sobre os seus alunos uma série de juízos — por exemplo através do processo de avaliação — que dão às desigualdades reais um significado, uma importância e consequências, cujo reconhecimento é formalizado e certificado por um diploma — ou pela sua ausência — que possibilita — ou não — um melhor acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a melhores oportunidades de vida.

Concretiza-se, deste modo, a contradição entre o princípio de uma escola para todos, que defende a igualdade de oportunidades, e a realidade dos resultados que nem sempre se traduz numa igualdade de sucesso. Esta possibilidade parece estar condicionada, de acordo com Stoer e Araújo (1992), pelo facto de existir, entre os agentes educativos da escola, uma lealdade e uma identificação meramente formais com o princípio da igualdade de oportunidades.

---

<sup>18</sup> Faculdade de Educação da UFRGS (1996: 123), "Análise do documento: 'Parâmetros curriculares nacionais' ", in T. Tadeu da Silva e P. Gentili (orgs.), *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 106-127.

Relativamente a Portugal, Stoer e Cortesão (1995:376) referem que, "*além de percepcionarem o país como sendo social e culturalmente homogéneo, os professores recusam, em princípio, reconhecer diferenças, sobretudo na sua sala de aula, não deixando interferir esse tipo de questões naquilo que eles consideram ser um processo de ensino-aprendizagem universal*" — o que os autores denominam de falso universalismo. É assim que, na escola, a conversação, os valores, os ritos, os códigos de conduta se direccionam a favor de um grupo dominante e, simultaneamente, "*a cultura, a prática e a consciência do grupo dominado são recontextualizados como carentes de valor*" (Bernstein, 1993:173).

Mas, tal como diria Shweder (1984), só uma escola de perspectiva desenvolvimentalista/piagetiana nunca adivinhará que cada criança está imersa num universo formado por distintas pressuposições constitutivas, costumes, tradições, rituais expressivos e classificações arbitrárias e que, de qualquer modo, os símbolos expressivos e as ideias não-rationais de uma geração fazem parte da nova geração.

#### 4. 3. A escola: espaço de diversidade

A cultura designa todo um conjunto de regras interiorizadas de saberes e de práticas partilhados pelos membros de um grupo e que definem uma maneira de ser e de viver em sociedade. Porém, o papel integrador da cultura, ao socializar os nossos comportamentos, oferece-nos escolhas e opções entre uns e outros valores dominantes, molda-nos a personalidade, imprime-nos maneiras de comportamento e de atitudes perante a vida.

Todos os alunos possuem uma cultura que influi na sua maneira de perceber o mundo e no modo como realizam a sua escolarização, pois uma grande parte do que somos é a cultura em que nascemos e a cultura que circula em nossa volta, abrangendo

valores, normas, crenças e modelos: bases culturais responsáveis pela nossas opções de vida e modos de representar e interpretar o mundo. Assim, não só na sociedade, mas também na escola, encontramos diversos grupos com uma cultura própria, independentemente da etnia, cor da pele ou classe social a que pertençam, pois nenhum destes grupos é culturalmente homogêneo, na medida em que, segundo o seu sexo e a sua pertença simultânea a diferentes grupos — por exemplo: idade, classe social, comunidade religiosa, etc. — cada ser difere culturalmente de qualquer outro. Esta singularidade explica-se pelo facto da cultura não ser uma herança passivamente recebida, pois cada um ao apropriar-se da sua herança cultural, também escolhe, deforma, acrescenta e reorganiza em função da sua personalidade, das suas possibilidades físicas e mentais, das suas necessidades e dos seus projectos de vida.

Nesta perspectiva, consideramos que numa sala de aula se encontra de algum modo uma múltipla diversidade de culturas com diferentes saberes, sistemas de valores, crenças e de interpretações do mundo, hábitos, modos de agir, expectativas, necessidades, projectos de vida, ainda que todos sejam brancos, pois, como diz Giroux (1993), torna-se urgente tornar visível o "*branco*" como uma categoria étnica e reflectir sobre a sua própria condição cultural, na medida em que também eles foram des-eticizados, des-historizados pela "*naturalização*" do Homem Branco, Lógico, Masculino, Classe Média.

O sucesso escolar destes alunos pressupõe a integração na escola das suas subjectividades, através das suas culturas de origem e/ou de principal referência. Isto implica a necessidade da escola curricular se transformar num espaço intermulticultural, através de um trabalho pedagógico que possibilite a descentração do modelo vigente da escola oficial que continua a penalizar as crianças e jovens cujas origens divergem da norma — branco, lógico, masculino, classe média, urbano.

Devemos considerar ainda, de acordo com McCarthy (1989), que os indivíduos ou grupos, na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais — tal como as escolas — não partilham ao mesmo tempo visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos <sup>19</sup>, pois é grande a sua variabilidade histórica e a sua subjectividade, de cuja dinâmica emergem padrões de diferença social que complexificam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a escola deve ter como ponto de partida a realidade dos seus alunos como sujeitos sociais concretos, pois, como nos refere Gramsci (1978:131), "*a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fracção da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc.*".

A compreensão do homem "*como uma série de relações activas, como um processo*" e a natureza humana de cada ser como o "*conjunto de relações sociais*" construídas no bairro, na aldeia, na cidade e, em suma, de todas as "*sociedades das quais o indivíduo pode participar*", permite-nos precisar que não se trata apenas da realidade de cada indivíduo singular, mas do conjunto de relações sociais dentro das quais cada indivíduo produz a sua realidade humana (idem: 38-44).

Esta realidade é, simultaneamente, biológica, social, económica, política, cultural, valorativa, etc. Não podemos, pois, reduzir este ponto de partida às dimensões cognitivas, mesmo quando o problema a ser enfrentado seja de ordem cognitiva.

De acordo com este autor e com tudo o que se tem vindo a dizer, defendemos que o carácter democrático da escola não consiste na visão de que todas as crianças e jovens devam ter o mesmo atendimento, já que as condições historicamente dadas são de

---

<sup>19</sup> Voltaremos a este assunto, quando defendemos uma "*política da diferença*" baseada na não-sincronia, de acordo com McCarthy (1989).



uma profunda desigualdade. Democrática será a sociedade e a escola que instauram um processo de relações cujo horizonte histórico seja a equalização no plano do conjunto de condições necessárias à emancipação humana.

Para tal torna-se necessário defender um novo conjunto de prioridades no contexto institucional da educação que enfatizem a inclusão cultural em vez da selecção cultural, a cooperação acima da competição, a democratização e igualdade acima da dominação. Há também que retomar a tradição de valores democráticos e éticos e a linguagem de reciprocidade que operam no interior da cultura formal e informal dos professores e alunos na escola (Carnoy e Levin, 1985), mas que muitas vezes são abafados por uma lógica instrumental e uma preocupação com a racionalização e a eficiência que já referimos anteriormente. Trata-se, então, de ressuscitar, consolidar e expandir estes aspectos mais democráticos e possibilitadores da escola com vista à construção de um contexto educativo genuinamente igualitário.

Neste contexto, diz-nos Boaventura Sousa Santos (1994) que a cada instante é preciso ser capaz de pensar a educação em função da complexidade crescente dos processos que definem os múltiplos laços e identidades da sociedade actual e de reinventar as miniracionalidades que dão sentido à nossa acção, enquanto intelectuais e educadores. Será, por isso, necessário redescobrir um pensamento de ruptura, não fechado por um debate educativo de consenso inerte, mas um pensamento crítico capaz de encontrar a função social da utopia, dir-nos-ia Nóvoa (1996) quando defende uma militância pedagógica, como condição essencial de todo o processo de inovação e de transformação da escola.

Não apenas como espaço de produção, mas também pela sua centralidade como espaço e tempo de vivências e de expressões, a escola deverá assumir o seu papel neste contexto, pois os quotidianos escolares, as práticas sociais veiculadas nas pedagogias — visíveis e invisíveis — a abertura à performance individual como expressão dialogada de si, bem como a operacionalização em termos de dispositivos pedagógicos, como sugerimos em seguida, podem constituir vias a percorrer numa escola mais igualitária e, por conseguinte, mais democrática.

## 5. Repensar a escola numa perspectiva social e pedagógica crítica

Diz-nos Willis (1994:173): *"as mercadorias são produzidas dentro de conjuntos de histórias, relações e habilidades altamente específicas e determinadas. Não caíram do céu. Persegue o rastro de qualquer mercadoria até à fábrica e te espera um mundo de surpresas — processos de trabalho complexos, hierarquias humanas, disciplina, regimes incomuns de controle e motivação directiva, conflito, cansaço e, com frequência, também sofrimento"*.

Tadeu da Silva (1996:63) apresenta-nos esta citação no sentido de nos fazer analisar e reflectir sobre o próprio processo de escolarização e do próprio currículo que — tal como uma mercadoria surge no mercado pronta e parecendo trivial e evidente — também eles se constituem de subtilezas e são realizados sobre determinadas relações sociais, que o autor nos convida a desfetichizar — tornar visível — ao demonstrar o seu carácter construído, a sua natureza relacional.

Tal como a *"mercadoria"* referida por Willis, também a vida social nos aparece normalmente como fetiche, como coisa. Uma perspectiva social e pedagógica crítica

poderá interromper esse processo de fetichização, tornando visíveis as relações sociais que ela esconde.

Na mesma perspectiva, Marx refere que não são apenas os objectos materiais que tendem a ser fetichizados e a esconder as relações sociais que os produziram; é o próprio mundo simbólico, o próprio mundo cultural, crescentemente mercantilizado, que tende a aparecer no seu carácter pronto e final, uma vez mais escondendo a sua condição de construção e relação social. São os próprios produtos culturais que tendem a aparecer, na opinião de Marx, como um "*hieróglifo social*" (Marx, 1985 [1867]: 72).

Deste modo, o currículo e o conhecimento não são coisas, como a noção de "*conteúdo*" nos poderia parecer, antes corporificam as relações sociais particulares em que foram produzidos. É precisamente, diz-nos Tadeu da Silva (1996), esta noção de relações sociais que nos deve possibilitar o estabelecer de conexões entre a educação e as relações sociais mais amplas, como sejam as relações de classe, de género, de raça e até mesmo com as relações globais entre nações, assim como considerar o carácter construído e relacional do próprio conhecimento.

Numa época de inevitável globalização e no âmbito de uma teoria crítica, torna-se importante centrar as nossas preocupações teóricas e políticas naquelas relações de poder e desigualdade, a fim de melhor compreendermos, não apenas as relações de exploração entre os diferentes países da chamada ordem mundial, mas também as relações de construção simbólica da dominação e da subordinação, na qual certos grupos se constroem como superiores e constroem os outros como inferiores.

O que caracteriza toda esta perspectiva não é apenas a ênfase nas múltiplas diferenças entre os indivíduos e/ou grupos sociais — o que já evidenciamos anteriormente — mas a noção de que a diferença não é um facto da natureza e sim um produto social construído no contexto de relações sociais de poder e que a nossa

identidade social é produzida histórica e socialmente, não apenas no interior da escola, mas no contexto de processos pedagógicos e formativos mais amplos <sup>20</sup>, através de categorias e classificações que estão profundamente inscritas na história e no tecido social.

Igualmente, como afirma M. Apple (1996), o conhecimento oficial veicula os significados, a cultura e o ponto de vista que tendam a tornar legítima a presente ordem social, construída em torno dos interesses dos grupos dominantes.

Chegados que somos a este ponto do trabalho, e acreditando na possibilidade de alternativas, há que reflectir num tipo de currículo que implique aquela compreensão relacional, bem expresso na nossa questão: Como des-oficializar o currículo? Ou, segundo Tadeu da Silva (1996:69), como o "*descolonizar*"?

A estratégia será construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemónicos, o que supõe que possam reflectir as visões e representações alternativas dos grupos subordinados. Ou seja, é possível adoptar as próprias experiências e conhecimentos dos alunos presentes na sala de aula, como ponto de partida da actividade pedagógica. Só assim teremos a possibilidade de um mundo social em que as identidades sociais possam "*transgredir e ultrapassar as divisões existentes e circular livremente entre os diferentes territórios sociais e culturais sem a vigilância e a repressão de guarda-fronteiras. (...) Um currículo que aponte para uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e*

---

<sup>20</sup> Diz-nos Tadeu da Silva (1996: 67-68) que a educação formal e a escola constituem apenas uma das esferas sociais nas quais as identidades sociais, definidas pelas diferentes divisões sociais, são formadas e produzidas. Assim, o pedagógico e o escolar são culturais e formativos e culminam a produção e reprodução de divisões sociais que passam pela moldagem de identidades sociais particulares. Além disso, o cultural e o social são pedagógicos e curriculares, na medida em que o contexto social e cultural mais amplo ensina as categorias de divisão social pelas quais nós e os outros somos posicionados nas divisões sociais, ou seja, ensina a nossa identidade social.

*dominantes; uma educação para a transgressão de fronteiras*" (Tadeu da Silva, 1996: 72).

Só assim será exequível perspectivar uma nova sociedade de integração das diferenças como riqueza cultural e não como patologia social e como motivo de exclusão e segregação. A multiculturalidade é uma realidade social, todavia a ênfase na noção de "*diferença*" não implica um multiculturalismo ingénuo, dado os diferenciais sociais de poder e dominação, mas algo a ser perseguido, no sentido de se ir além do mero reconhecimento das diferenças proposto pelos relativistas, pois que as "*mini-racionalidades não são racionalidades mínimas*" (B. Sousa Santos, 1988:46).

De facto, perante a contestação da multiculturalidade, os mais relativistas afirmam que as clivagens sociais dimanam das diferenças baseadas na etnia, na raça e na incomensurabilidade das culturas e, consequentemente, perspectivam uma escola onde essas diferenças não fossem invisibilizadas, mas que delas se partisse e nelas se permanecesse, no sentido de possibilitar a sua expressão. Contudo, o que está em causa não é apenas a identificação e a afirmação das diferenças num espaço cultural, como que pertencentes a um mundo destituído de dominação e livre de interesses. Há, pois, que deslegitimar a diferença "*como terreno de luta política e contestação*" (Giroux, 1993: 70), o que significa, fundamentalmente, "*compreender, comprometer-se e transformar as diversas instituições que produzem racismo e outras formas de discriminação*" (idem:61).

Deste modo, reconciliar a escola com a vida social tal como ela é, complexa e plural, representa um verdadeiro desafio para a Educação, pois, como dizia Habermas (1990) já é tempo das políticas de distribuição cederem lugar às políticas sobre as gramáticas da forma de vida.

## 5. 1. Por uma educação inter/multicultural com base na "política da diferença" <sup>21</sup>

De acordo com o que se tem vindo a propor, será importante promover um processo educativo com características tais que assegure a acomodação de diferentes culturas existentes na sociedade, permitindo que grupos de diferentes culturas e valores possam viver em pacífica interacção, mantendo as suas identidades. Assim sendo, os jovens de grupos minoritários poderão adquirir saberes e instrumentos que os ajudem a viver e a intervir numa sociedade hegemonicamente dominante, sem que para isso tenham de destruir a cultura do seu grupo de pertença <sup>22</sup>.

Nesta perspectiva, queremos evidenciar as potencialidades de uma educação inter/multicultural <sup>23</sup> ao pressupor um currículo mais sensível à diferença e conduzindo a um sucesso e a um nível escolar mais alto desses jovens e, consequentemente, a um acesso mais facilitado ao mercado de trabalho. Porém, esta posição parece ser contestada por assumir, acriticamente, uma conexão linear entre as credenciais educativas e a estrutura ocupacional e mostrando-se ingénua face a um mercado de trabalho que é, ele próprio, discriminador. Mas, por outro lado, McCarthy (1989) diz-nos que há também uma tendência para sobreenfatizar os factores estruturais associados

<sup>21</sup> O conceito de "política da diferença" é apresentado por McCarthy (1989) e será contextualizado mais adiante, ao longo deste capítulo.

<sup>22</sup> Toma-se evidente a profusão de trabalhos de que tem sido objecto o processo educativo e que apresentam grandes evidências em como a escola, de modo mais ou menos implícito, ou de forma mais ou menos violenta, toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante, logo, no esmagamento simbólico das culturas minoritárias. São exemplos: Bourdieu quando fala de "*capital linguístico escolarmente rentável*"; Collins refere a escola como local onde é "*privilegiada a aquisição de certas características culturais da classe dominante*"; Althusser descreve a "*escola como aparelho ideológico do estado que, de forma silenciosa e eficaz, garante a socialização dos alunos de acordo com as características exigidas pela classe dominante*"; Gintis diz-nos que "*as relações sociais da educação produzem e reforçam valores, atitudes e capacidades afectivas necessárias à adaptação dos indivíduos a uma sociedade alienante e classista*" (In L. Cortesão e N. Pacheco (1991), "Interculturalismo e realidade portuguesa", *Inovação*, 4: 2-3).

<sup>23</sup> A escola deverá reconhecer-se como espaço "*multicultural*", mas também ser um espaço "*intercultural*". A dinâmica destes dois conceitos é realçada por Cortesão e Pacheco (1991:34), referindo "*multicultural*" como a constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e de procura da compreensão das suas especificidades; enquanto que "*intercultural*" é visto como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interacção crescente, o seu enriquecimento mútuo.

com a economia, o que leva a subestimar o papel da escola na produção e reprodução das entidades culturais e diferenças sociais, resultando numa banalização do papel do ensino no que se refere à reprodução e à transformação da cultura dominante.

No mesmo sentido, lembra-nos Bernstein (1993) que, se olharmos para a maneira como a educação está posicionada nas teorias de reprodução cultural das relações de classe, torna-se muito evidente que a cultura não pode ser completamente identificada com as relações de classe. Se isso acontecer, então a comunicação pedagógica converte-se, por sua vez, numa simples corrente de transmissão dos padrões de dominância exteriores a si própria, quedando deste modo esvaziada de conteúdo. Nesta base de ideias, perder-se-á a riqueza das formas culturais que medeiam a relação entre a estrutura (classe social) e a subjectividade, ou seja, considerando-se os grupos sociais como entidades monolíticas, estamos a negar as diferenças dentro dos próprios grupos (ver S. Stoer, 1994).

Compreender não só a diferença, mas também transformá-la num recurso cultural dentro da escola, é utilizar uma "*política da diferença*" (McCarthy, 1989), ao considerar que os indivíduos/grupos, na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais — tal como o são as escolas — não partilham ao mesmo tempo visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos. Isto significa, de acordo com McCarthy, defender uma abordagem não-sincrónica que possibilite a promoção da complexidade da multiculturalidade como garante da reintrodução da variabilidade histórica e da subjectividade; o reconhecimento da importância, na escola, das lógicas e dos efeitos autónomos das dinâmicas da etnia e de género e a sua interacção com a classe social; a adopção de uma postura crítica face à tendência de dividir a sociedade em domínios separados de estrutura e cultura; e a defesa de uma concepção do conceito de raça como

um processo social vital, igualmente ligado a outros processos e dinâmicas sociais da educação e da sociedade.

Deste modo é que os padrões de diferença social emergem, não como variáveis estáticas, mas como princípios estruturantes que alicerçam as relações maioria/minoria na vida quotidiana (McCarthy, 1989). Este tipo de abordagem, apresentado por este autor, poderá ajudar a compreender a complexidade do que se passa no espaço escolar e nas comunidades envolventes, isto é, da "*natureza multivocal e multiexpressiva da subjectividade humana e da natureza genuinamente polissémica das relações minoria/maioria em educação e em sociedade*" (Fiske, 1987, citado por McCarthy, 1990: 10).

Será, todavia, neste contexto que a escolarização permitirá promover uma educação inter/multicultural que concretize a valorização da sua diversidade cultural, através da mediação entre as culturas diferentes e a cultura nacional. Como tal, Connell (1990) propõe a reconstrução do currículo dominante — onde são apenas legitimadas as experiências e práticas da classe média — onde possam ter lugar as experiências não institucionalizadas das minorias marginalizadas. Este desafiar das "*hierarquias de verdade*", das definições dominantes e não-reflectidas de experiências e práticas educativas consideradas legítimas, proposto por este autor, enquadra-se na proposta da realização da não-sincronia defendida por McCarthy (1989).

Assim, defende-se que a escola esteja atenta a todas as diversidades (raciais, étnicas, culturais, de género, etc.) que coexistem no seu espaço e que seja capaz de considerar as suas múltiplas histórias e identidades, a fim de se constituir como espaço de diversidade (que é) e não como um campo em vias de uniformização (que procura ser). É necessário que a escola descubra, nas suas próprias diferenças, o respeito pela alteridade do "outro", o direito à diferença, não para o converter e integrar num tipo



ideal de homogeneização cultural, mas para o considerar em si mesmo, no seu individualismo estético, ético e político, como diria Lipovetski (1988), *pois "diversidade sem igualdade é opressão"* (M. Weinberg, 1994: 27).

Para tal as escolas têm de ultrapassar o seu "*daltonismo cultural*" <sup>24</sup>. É preciso repensar a "*dieta intelectual escolar diária dos estudantes*" (Húsen, 1988) e assumir práticas de reconstrução de uma cultura escolar que faculta voz aos que dela têm estado ausentes, ou seja, orientar o processo educativo entendido como "*articulação cooperativa das diferenças*" (Tap, 1986: 12), onde cada actor social tem direito à afirmação de si, à autorealização e à autonomização.

Esta perspectiva pressupõe uma educação onde a cultura passe de "*produto*" a "*processo*" (Camilleri, 1992: 45) e onde se vivenciem situações de inclusão e de mediação cultural, capazes de gerar a "*descolonização dos saberes*" (Tadeu da Silva, 1996) e de permitir quer a inclusão do "*olhar dos dominados*" (Wallerstein, 1990), quer a passagem da tolerância cultural para a sua aceitação total, pois Nieto (1994:63) argumenta que "*a tolerância é actualmente um baixo nível do suporte multicultural, reflectindo (...) uma aceitação do "status quo" mas com acomodações para a diferença*".

Neste contexto, a educação intermulticultural pode apresentar-se como alternativa a uma mera aceitação e tolerância ao que é diferente, mediante um processo onde o professor intermulticultural <sup>25</sup> — apresentado por Stoer (1994) como agente promotor de uma democracia aprofundada e no contexto de uma "*política da diferença*"

<sup>24</sup> A expressão "*daltonismo cultural*" é usada por Stoer e Cortesão (1995) para referir a atitude de alguém que, perante a diversidade cultural que nos rodeia, não é capaz de a "*ver*".

<sup>25</sup> Num contexto de cultura homogeneizante, o professor monocultural é caracterizado como aquele que "*olha para a diferença, não pelo potencial que contém, mas sim pelo obstáculo que significa — a diferença é, pois, reconhecida pela negativa*". (Stoer, 1994:21). É deste modo que a escola monocultural, ao direccionar-se para o "*cliente ideal*", põe em causa o direito de cidadania no contexto actual, distinguindo "*cidadão*" — com direitos e uma cultura reconhecida e valorizada — e "*sujeitos*" sem direitos e obrigados a sacrificar a sua identidade cultural. (Stoer e Araújo, 1992).

— se mostra capaz de encarar a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a rentabilização de saberes e de culturas e garantindo a comunicação entre a cultura oficial e as culturas diferentes, num espaço educativo que se rege pelo princípio da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

O conceito de educação aqui presente implica um processo onde as diferentes culturas são representadas, não pelo seu folclore, mas contextualizadas e situadas na sua história, de forma a desmontar preconceitos, a realçar o contributo sócio-cultural dos diferentes grupos e a promover o diálogo entre a cultura da escola e as culturas da comunidade. Vislumbra-se, assim, a criação de espaços de convivência intercultural capazes de desmontarem estereótipos e limitar visões etnocêntricas <sup>26</sup> de professores e de alunos (Beauchesne, 1988).

Então, "como" gerir um processo de ensino-aprendizagem na base destes pressupostos?

## 5. 2. Gerir a diversidade: A investigação-acção e a possibilidade de "tradução cultural" <sup>27</sup>

Defendemos já a educação intermulticultural como sendo capaz de promover *"uma efectiva implementação do princípio de igualdade de oportunidades para o sucesso na educação escolar"* (Stoer, 1992: 74). Mais concretamente, este autor defende que um princípio ético e político de justiça social deva orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, mas também a própria selecção do saber para o currículo. Deste modo, a educação inter/multicultural democrática e crítica vai depender

<sup>26</sup> Uma visão etnocêntrica proclama o valor da sua própria cultura e o seu '*status*' privilegiado, perspectiva a partir da qual as outras culturas são consideradas inferiores.

<sup>27</sup> "*Tradução cultural*" (Cortesão e Stoer, 1997) em oposição à homogeneização cultural que se apropria de forma directa da cultura de origem dos alunos.

da capacidade dos professores de se apropriarem daquilo a que o autor chama "*o espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola*"(idem), reforçando a sua autonomia relativa e a produção de um conhecimento aprofundado das culturas nela presentes, na medida em que a realização do princípio da igualdade de oportunidades — de sucesso — depende da valorização, dentro da escola, das culturas da comunidade.

O tipo de agente educativo aqui implícito realiza-se necessariamente no próprio quotidiano da escola oficial, onde o professor tem sido hegemonicamente monocultural, isto é, e de acordo com Stoer (1994:21), "*está preso num princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, qualitativamente diferentes, a perturbações locais*". Deste modo, o professor monocultural "*coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais*" (idem). De facto, é na experiência prática e quotidiana do professor que se materializam as práticas educativas e os processos de construção ou de bloqueio do conhecimento. O desafio fundamental — na base do que se tem vindo a argumentar — é como potenciar essa experiência da acção quotidiana para que ela não transforme a "*diferença*" em obstáculo ao sucesso, antes concretize a inclusão cultural em vez da selecção cultural, a cooperação acima da competição, a democratização e a igualdade acima da dominação e da subordinação.

A sua superação dá-se, diz-nos Frigotto (1996), mediante a práxis, como actividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objectiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. "*É a acção que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, de autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à acção, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática*" (Konder, 1992:115).

A reflexão e a acção, a teoria e a prática tensionam-se e fecundam-se mutuamente, ainda que seja na prática que as teorias são testadas, reconstruídas e historicamente validadas.

Enquadra-se nesta perspectiva a proposta de Cortesão e Stoer (1997) para a concretização da "*política da diferença*" — capaz de garantir a multidimensionalidade <sup>28</sup> e o inter-relacionamento entre estrutura e cultura — com base num trabalho de investigação-acção realizado a partir da escola oficial. Deste modo, é possível superar obstáculos à construção e realização do professor inter/multicultural através da cooperação e do trabalho em conjunto entre diferentes sectores do sistema educativo (professores do Ensino Básico e professores do Ensino Superior) <sup>29</sup>.

A investigação-acção desenvolve-se através de um processo onde os agentes sociais — implicados — interagem tanto no conhecimento como na acção, podendo construir conhecimentos que não seriam possíveis numa relação de exterioridade face à situação explicada (Leite, Rocha e Pacheco, 1992). Além disso, diz-nos Cortesão (1992), a postura crítica da investigação-acção procura articular dialecticamente a consciência da força dos determinantes macro-estruturais com a valorização da importância de fazer a leitura dos fenómenos no seu contexto histórico e social. Deste modo, a actividade do professor não será de simples transmissão e reprodução do conhecimento científico simplificado, mas poderá constituir também uma "*atitude de investigação com características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sócio-cultural e psico-afectivo onde ocorre a acção pedagógica*" (Cortesão e Stoer, 1997:11).

Neste âmbito, a produção de conhecimento poderá acontecer durante o processo de ensino-aprendizagem, se o professor agir como investigador numa atitude de contínuo

---

<sup>28</sup> A multidimensionalidade é entendida por Stoer, (1994) como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, género e etnia.

<sup>29</sup> Para maior conhecimento desta proposta ver Cortesão e Stoer (1997).

questionamento e numa dialéctica criativa entre a acção que desenvolve com os seus alunos e a produção de conhecimento que consegue através e por meio deles. Nesta sequência — e porque é necessário conhecer o destinatário para que a Escola promova, de facto, aprendizagem — desde o seu primeiro contacto com os alunos, o professor diligenciará no sentido de identificar (investigar) as suas características sócio-culturais e psico-afectivas e, a partir desse conhecimento, poderá recriar materiais curriculares e desenvolver dispositivos pedagógicos <sup>30</sup> apropriados aos seus alunos, a fim de tornar possível o cruzamento daquele conhecimento com os conteúdos curriculares oficiais. Tudo isto pode ser conseguido no quotidiano da sala de aula, mediante um processo de avaliação formativa <sup>31</sup> levando o professor a estar atento àquilo que sucede, seja ao nível das atitudes da criança, seja ao nível da qualidade da sua aprendizagem, no sentido de se questionar e/ou poder tomar novas decisões através e durante todo o processo.

Deste modo, o professor desenvolve a sua capacidade de "*atravessar fronteiras*"(Cortesão e Stoer, 1997:14), de provocar a comunicação entre culturas (oficial e particular dos alunos), bem como a possibilidade de olhar a diversidade dos seus alunos com um olhar "*não-daltónico*"(idem) <sup>32</sup>.

Será deste modo que a diversidade na sala de aula e o processo da sua gestão se relacionam com um princípio de igualdade de oportunidades que não se limita ao acesso, mas, pelo contrário, promove o sucesso. Não se tratará de eliminar ou procurar disfarçar a diferença na sala de aula, mas permitir-lhe um espaço e dar-lhe oportunidade de

---

<sup>30</sup> Estes autores apresentam diversos dispositivos pedagógicos, como exemplares do que pode ser realizado nas escolas: as genealogias, as histórias das crianças, jogos e brincadeiras (Cortesão e Stoer, 1997:19). O conceito de dispositivo pedagógico neste contexto, é apresentado como meio de produzir conhecimento (sobre as culturas diversas) e, simultaneamente, enquanto recursos pedagógicos, um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, num processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efectiva dos diferentes agentes sociais (in C. Leite e N. Pacheco, 1995).

<sup>31</sup> Segundo Cortesão (1993) a avaliação formativa pode constituir-se também num clima de investigação-acção.

<sup>32</sup> De acordo com Cortesão e Stoer (1997), este "*daltonismo*" que dificulta a percepção da diversidade, ao contrário do daltonismo que pode afectar a visão e que é hereditário, é fundamentalmente adquirido através de uma socialização muito frequentemente etnocêntrica e uniformizante.

ser aproveitada em benefício da própria criança, isto é, *"a oscilação entre a promoção de um desenvolvimento cognitivo para todos na base de competências adquiridas e a possibilidade de particularizar as diferenças no sentido de promover o sucesso de cada um dos alunos que está no cerne da questão"* (Cortesão e Stoer, 1997:20), realizando a Escola a capacidade de integrar a unidade (implícita no currículo oficial) e a diversidade (presente na cultura dos alunos), no sentido de assegurar a diferença e, simultaneamente, não a sustentar: conservá-la sim, mas abrir-se também para lá dela própria, possibilitando a cada criança ou jovem o *"usufruto activo da cidadania"* (idem, 27) <sup>33</sup>.

## 6. Pressupostos teóricos que sustentam e definem a hipótese de estudo

Concretizado o enquadramento teórico do objecto de estudo, parece-nos oportuno sumarizar os pressupostos teóricos que nos conduziram nesse propósito, a fim de melhor compreendermos a pertinência da problemática da nossa investigação.

Assim sendo, começaremos por enfatizar, de forma sintética, os contributos teóricos que temos vindo a apresentar, no intuito de nos orientarmos na contextualização da hipótese de estudo, identificada e definida no final deste capítulo.

O processo de globalização, a que corresponde a actual condição das sociedades, significa uma nova realidade social, onde o global é composto por diversas particularidades articuladas e onde o dominante se encontra cada vez mais, e em proximidade, com a variedade de outras minorias.

---

<sup>33</sup> Stoer (1994) apresenta dois conceitos de cidadania que se relacionam com os tipos de professor referidos anteriormente: o professor monocultural identifica-se predominantemente com a cidadania representativa; o professor intermulticultural com a cidadania participativa. Tratam-se de noções de cidadania diferentes e essenciais, pelo que o autor defende que a construção bem sucedida do professor inter/multicultural deverá sempre implicar a capacidade de buscar o equilíbrio dinâmico entre estas duas formas de cidadania como questão central que subjaz ao aprofundamento do espaço democrático da Escola para Todos.

Este fenómeno obriga-nos a pensar na nossa unidade humana, mas na base da nossa diversidade cultural, pois a unidade a que aspiramos não é a unificação hegemónica que destrói a variedade. A nova civilização não poderá continuar presa à imagem hegemónica do homem, branco, ocidental, classe média; pelo contrário, deverá revelar e despertar o valor feminino, multiétnico e multicultural, em direcção a uma nova sociedade fundada na diferença que, segundo Morin e Palmarini (1974:354), nos coloca perante um *"duplo imperativo que conduz, efectivamente, a contradições, mas que não pode desenvolver-se e afirmar-se na contradição: por todo o lado preservar, escutar, cultivar e desenvolver a unidade; por todo o lado, preservar, escutar, cultivar e desenvolver a diferença"*. Por conseguinte, *"temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza"* (Boaventura Sousa Santos, 1995a: 41).

Estas preocupações subjazem ao cumprimento dos direitos humanos, como estímulo protector da liberdade e dignidade humanas num mundo pluralista, cuja realidade persiste no seu incumprimento, perante a evidência de desigualdades raciais, étnicas, de género ou de classe social.

Concretamente em Portugal — em consequência da sua especificidade histórica e conjuntural, política e económica — muitos dos direitos fundamentais não ultrapassam a forma de leis gerais e abstractas, conduzindo a políticas educativas sustentadas por discursos legitimadores, mas incapazes de enfrentar verdadeiramente os conflitos baseados nas diferenças, nomeadamente, quando faz referência a uma igualdade de oportunidades em educação num contexto escolar que vive uma prática contraditória entre discursos democráticos e a realidade de insucesso de muitas das suas crianças e jovens.

Diz-nos Pablo Gentili (1996: 176) que "*numa sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção*", significando que, na concretização da referida igualdade de oportunidades, não pode haver contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado, ou seja, não há democratização sem igualdade de acesso, mas tão pouco sem existir igualdade na qualidade recebida por todos os alunos, onde a sua diversidade de origem sócio-económica e cultural não se traduza numa prática de obstáculos que, mormente, conduzem ao insucesso da sua aprendizagem, mediante uma cultura homogeneizante que impõe um tipo de conhecimento tendente a desvalorizar a voz e os saberes daqueles que não partilham os valores da cultura oficialmente autorizada.

Efectivamente, quando entram para a escola pela primeira vez, muitas crianças experimentam o contraste entre a cultura da fracção social a que pertencem e as expectativas escolares, resultando frequentemente num processo não resolvido através de um *continuum* de experiências falhadas, pois a Escola tem-se permitido silenciar a diversidade das práticas culturais dos grupos a que pertence a sua população, transformando a diferença em desigualdade, ou seja, utilizando as desigualdades reais de partida para justificar tratamentos não equivalentes que, em último instância, terminam sugerindo destinos bem diferentes.

Esta impossibilidade verifica-se porquanto a Escola obriga a criança a lidar com conhecimentos e normas que não reconhece como seus, porque são exteriores aos contextos culturais do seu próprio quotidiano de vida.

Este contexto leva-nos a recordar o conceito de cultura de Geertz (1973:89)<sup>34</sup> como "*padrão de significados traduzidos em símbolos transmitidos historicamente, um sistema herdado de concepções expressas de forma simbólica, através dos quais as*

---

<sup>34</sup> In R. A. Schweder and R. A. Le Vine, (1984), ob. cit.



*peças comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento acerca das atitudes perante a vida*". Isto pressupõe todo um conjunto de regras interiorizadas, de saberes de práticas partilhadas pelos membros de um grupo e define uma maneira de ser e de viver em sociedade, como resultado da especificidade do seu espaço e das suas condições económicas e sociais, pois, tal como nos refere A. King (1991), as culturas são construídas física, espacial e socialmente de acordo com os aspectos económicos da vida e das pessoas, das regiões e dos locais que habitam, dos níveis de segregação entre elas, dos significados simbólicos de si próprio e do mundo, das rivalidades e dos aspectos visuais que usam para comunicar.

Nesta perspectiva, não só na sociedade, mas também na escola, encontramos, diversos grupos com uma cultura própria, significando que todos os alunos possuem uma cultura que influencia a sua maneira de ver o mundo e a sua escolarização, pois uma grande parte do que somos é a cultura em que nascemos e a cultura que circula em nossa volta, abrangendo valores, normas, crenças e modelos: bases culturais responsáveis pelas nossas opções de vida e modos de representar e interpretar o mundo.

Neste âmbito, a escola deverá considerar a realidade dos seus alunos como sujeitos sociais concretos, tendo presente que *"a consciência da criança não é algo individual (e muito menos individualizado), é o reflexo da fracção da sociedade civil da qual participa, das relações tais como elas se concentram na família, na vizinhança na aldeia, etc."* (Gramsci, 1978:131), levando-nos a considerar que não se trata apenas da realidade de cada indivíduo singular, mas pressupõe um conjunto de relações dentro das quais cada indivíduo produz a sua realidade humana, cuja dimensão é, simultaneamente, biológica, social, económica, cultural, valorativa.

Tais considerações orientam-nos numa atitude de repensar a Escola no âmbito de uma perspectiva social e pedagógica crítica, centrando as nossas preocupações em

alternativas possíveis no sentido de um compromisso democrático da Escola com as diversidades (raciais, étnicas, culturais, de género, de origem, etc.) que coexistem no seu interior, constituindo-se num espaço capaz de considerar as suas múltiplas histórias e identidades sociais e assumindo práticas de reconstrução de uma cultura escolar que faculte voz aos que dela têm estado ausentes, pelo vivenciar de situações de inclusão e de mediação cultural.

Isto representa verdadeiramente um desafio para o professor, cujas possibilidades poderão ser aumentadas, através de uma prática de investigação-acção que o capacite, não só a conhecer a realidade sócio-cultural dos seus alunos, mas também na recriação de materiais curriculares e na produção de dispositivos pedagógicos apropriados, conseguindo a *"tradução cultural"* através da *"oscilação entre a promoção de um desenvolvimento cognitivo para todos na base de competências adquiridas e a possibilidade de particularizar as diferenças no sentido de promover o sucesso de cada um dos alunos"* (Cortesão e Stoer, 1997:20).

Confrontamo-nos com duas possibilidades de educação escolar assumidas nos pressupostos teóricos que acabamos de sintetizar: uma de cariz homogeneizante conduzida por um professor monocultural, para quem a diversidade dos seus alunos constitui um obstáculo à sua aprendizagem; outra de tendências democráticas orientada pelo professor intermulticultural que, ao constatar a diferença na sua sala de aula, a reconhece e a valoriza no sentido de uma comunicação e enriquecimento entre culturas (a oficial e a particular dos grupos presentes na aula), favorecendo, não apenas a igualdade de oportunidades de acesso — já presente naquele tipo de educação homogeneizante — mas também de sucesso para todos.

Perante as diferenças práticas e consequentes que implicam estes dois tipos de educação — e com base nos contributos teóricos desenvolvidos ao longo deste capítulo,

que acabámos de evidenciar sumariamente — a nossa hipótese de trabalho propõe-se desocultar o "*como*" do processo de gestão da diversidade que se materializa nas práticas e discursos pedagógicos de uma sala de aula. Mais concretamente, a nossa proposta de investigação orientar-nos-á numa reflexão e compreensão em torno da temática: *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória* pois, de acordo com a reflexão teórica anterior, consideramos que numa sala de aula se encontra presente uma múltipla **diversidade** de acordo com o género, a origem ou o estatuto sócio-económico e cultural da sua população, de que resultam diferentes saberes, modos de agir e de interpretar o mundo, expectativas, interesses ou projectos de vida não coincidentes, ainda que todos os alunos sejam brancos, pois também Giroux (1993) nos alerta para a necessidade urgente de tornar visível o "*branco*" como uma categoria étnica e reflectir sobre a sua condição cultural, na medida em que também eles foram desetnicizados, des-historizados pela naturalização do homem, branco, lógico, masculino, classe média.

Sustentamos que aquela realidade culturalmente heterogénea é também **contraditória** na medida em que nenhum daqueles grupos é culturalmente homogéneo, pois, segundo a sua pertença simultânea a diferentes factores de diversidade — género, origem geográfica ou estatuto sócio-económico e cultural — a sua complexa combinação ou a preponderância de um deles contribui de modo particular e diferente para cada aluno ou grupo, complexificando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de **gestão** implícito na nossa temática significará um processo de (des)consideração e (des)valorização das diferentes realidades sociais e culturais de pertença dos diversos grupos que coexistem e interactuam quotidianamente na sala de aula no sentido de: *a)* potenciar a rentabilização e intercomunicação cultural implícita

nessa diversidade, possibilitando espaços onde todos se façam ouvir e tenham oportunidades de sucesso; ou pelo contrário, *b)* traduz-se num processo acritico pela imposição de uma cultura homogeneizante, incapaz de se questionar sobre as desiguais condições de acesso da sua população, condicionando, assim, a promoção de sucesso de muitas crianças ou jovens, ao mesmo tempo que participa na reprodução de desigualdades sociais.

Consideramos que haverá "*gestão*" sempre e qualquer que seja o processo de interacção na sala de aula (*a)* ou *b))* não obstante o da alínea *a)* corresponda a uma *gestão intermulticultural* de nuances democráticas, enquanto o processo identificado na alínea *b)* significará uma *gestão-controle* (isto é, anulação da diversidade na sala de aula). Contudo, qualquer um destes conceitos de gestão será perspectivado e desenvolvido de acordo com as dimensões significativas que concretizam a sua existência, num sentido ou noutro, no contexto da sala de aula por nós a analisar, já na 2ª Parte, no entanto, a presença e compreensão de um daqueles processos de gestão (intermulticultural ou de controle) que venha a evidenciar-se, só culminará no final da 3ª Parte desta dissertação.

Definida a nossa hipótese de investigação, bem como os conceitos que a sustentam, achamos oportuno dar início ao capítulo II, cujos propósitos nos orientam, fundamentalmente, nos pressupostos metodológicos da nossa investigação, procurando assumir não apenas as bases teóricas da estratégia utilizada, mas também dando relevo aos aspectos empíricos vivenciados no terreno.

## CAPÍTULO II

### **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

O objectivo deste capítulo, tal como sugere o seu título, tem por base a apresentação e fundamentação dos pressupostos metodológicos que orientaram a nossa estratégia de investigação. Com tal propósito, e enquadrada numa abordagem etnográfica, será apresentada a Observação Participante nos seus conceitos e perspectivas, onde subjaz a assumpção permitida ao investigador como instrumento importante de pesquisa e onde a problemática da subjectividade e da interdependência observador/observado concorrem, simultaneamente, tanto para a especificidade epistemológica quanto para a fragilidade desta metodologia de investigação.

O critério base para a selecção da Observação Participante como metodologia de pesquisa traduziu-se, fundamentalmente, pela sua capacidade em abordar eficaz e significativamente o objecto de estudo, mas há que ter presente que se tratou de um processo de aprendizagem vivenciado no terreno, o qual procuramos abordar e questionar na parte final deste capítulo, onde apresentamos todo o percurso de investigação, desde a entrada no terreno até aos fundamentos que sustentam o tratamento dos dados recolhidos.

Este percurso que intitulamos de "processo metodológico para a produção de conhecimentos", ainda que informado teoricamente pelos contributos conceptuais desenvolvidos nos números 1, 2, e 3 deste capítulo, não procura utilizá-los ou obedecer-

-lhes na íntegra, antes pretende reflectir a forma vivenciada de um processo metodológico que constituiu para nós uma autêntica aprendizagem.

## 1. Fundamentando uma opção metodológica

Planificar uma metodologia de pesquisa exige pensá-la em correlação com uma teoria do objecto, com uma teoria do investigador enquanto sujeito social e com uma teoria das relações entre ambos, no decurso do processo de pesquisa.

Assim, partindo-se da problemática — *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como realidade culturalmente heterogénea e contraditória* — em que o objecto de estudo se constitui de sujeitos concretos — com os quais o investigador interage — e protagonistas de processos sociais particulares, seremos conduzidos a uma aproximação da escola, com a ideia de "*vida quotidiana*", significando algo mais que "*chegar e observar*" o que ali ocorre diariamente.

Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), este conceito de "*vida quotidiana*" delimita e recupera conjuntos de actividades caracteristicamente heterogéneas, empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. Restringem-se a pequenos mundos, cujos horizontes se definem, diferentemente, de acordo com a experiência directa e a história de vida de cada sujeito concreto que se aproxima, diferentemente, das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições.

Nesta perspectiva, será a partir da comunicação e da interacção que se poderão detectar conflitos reveladores da coexistência difícil de várias culturas, de vários sistemas de valores, não apenas entre diferentes grupos, mas também no mesmo indivíduo, em virtude das suas múltiplas pertenças. Para nós tratar -se-á de uma forma de chegar ao conhecimento do significado implícito nas interacções professor-aluno(s), através do

conteúdo, da forma de falar e do comportamento, procurando compreender esta realidade como produto da sociedade actual, numa relação macro-micro.

Neste contexto social de investigação, deve-se ter presente que a realidade já não deve ser concebida como uma coisa objectiva, concreta, palpável, surgindo daí a necessidade de compreender a sua natureza subjectiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes actores. Trata-se, pois, de uma nova epistemologia do conhecimento, definindo perspectivas de investigação centradas, não apenas na materialidade dos factos educativos, mas também nas comunidades discursivas que os descrevem, os interpretam e os localizam num determinado espaço-tempo. (Popkewitz, 1995; Rust, 1991)<sup>35</sup>.

Estes pressupostos enquadrar-se-ão num paradigma, cuja filosofia rejeita a separação dos indivíduos, do contexto em que realizam as suas vidas e que não ignore o ponto de vista dos sujeitos investigados, isto é, uma perspectiva metodológica que se preocupe em saber como os actores sociais constroem e reconstroem a realidade social, mediante a interacção com os restantes membros do seu grupo, ao mesmo tempo que considera indispensável o ter em conta a interpretação que eles mesmos atribuem ao porquê e para quê das suas acções e das situações em geral.

Não obstante, o critério principal para a selecção, desenvolvimento e prática do modelo de investigação em causa centrar-se-á numa tentativa capaz de permitir abordar eficazmente os fins e as questões propostas. Daí, ser possível que um determinado modelo, considerado óptimo, possa incluir a utilização de outros modelos no chamado processo de triangulação. De facto, as decisões relativas a um modelo de investigação modificam-se, revisam-se e, inclusive, se alteram no decorrer do processo. Defende-se, assim, a pertinência da sua flexibilidade e adaptabilidade no sentido de considerar as alternativas possíveis em cada momento do processo de investigação, acreditando, por

---

<sup>35</sup> In A. Nóvoa (1996), *L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives*, versão provisória fotocopiada.

exemplo, que será útil e pertinente, para a compreensão do objecto de estudo, o cruzamento de diversos olhares sobre a sua complexidade, conseguido por metodologias complementares.

## 2. A perspectiva etnográfica

A perspectiva etnográfica poderá responder a estas exigências, na medida em que respeita o mundo quotidiano dos indivíduos enquanto interaccionam, ou seja, centra-se nas experiências vividas em situações reais. Diz-nos Woods(sd) que os etnógrafos não contemplam de fora o processo de investigação, antes tomam parte dele, cultivando a reflexão — vendo-se a si próprio dentro da investigação — e observam de acordo com o enfoque teórico, pois os resultados da investigação vão-se construindo através dele.

Assim, o paradigma qualitativo, onde se integra a etnografia, assume que a realidade se encontra em movimento constante, que o conhecimento é compreensão e que os fins de uma investigação devem referir-se à análise dos processos (Goetz e Le Compte, 1988). Deste modo, os dados — referentes aos contextos onde têm lugar as interacções, as actividades, valores, ideologias e expectativas de todos os participantes, incluindo o próprio investigador — constituem "*produtos culturais e históricos*"(idem) na medida em que produzem, num espaço e num tempo concretos, uma comunidade peculiar e específica, onde os seres humanos constroem formas de relacionamento entre si que condicionam o seu quotidiano, como é o caso da sala de aula.

Neste âmbito, a perspectiva etnográfica possibilita-nos uma maior e melhor penetração na realidade quotidiana das situações educativas, bem como uma maior capacidade para captar as perspectivas subjectivas de quem intervém nessa realidade, oferecendo-nos uma compreensão mais profunda e, conseqüentemente, a permissão de um controle mais consciente da intersubjectividade.



Em síntese, e de acordo com aqueles autores, esta é uma realidade epistemológica que apela para:

— a presença do interaccionismo simbólico, aceitando que os seres humanos actuam com base na atribuição de significados;

— a aceitação das indeterminações presentes na singularidade das situações e acontecimentos, nos seus aspectos irreduzíveis e únicos;

— a presença da relação macro-micro numa complementaridade contraditória;

— a presença da perspectiva etnometodológica através de formas híbridas em que não é possível discernir totalmente a sua pureza metodológica — como era exigido pelo positivismo;

— uma análise espaço-temporal que aceita e valoriza a presença de '*démarches*' onde o objecto de pesquisa não se considera ao nível da sua extensão, mas da sua intensidade;

— a possibilidade de penetrar para além das aparências;

— o permitir pôr-se no lugar do "*outro*";

— a compreensão do sentido do processo, na medida em que a interacção e a interpretação não permanecem estáticas;

— a existência de uma dialéctica contínua entre "*obter de*" e "*contribuir para*" no grupo.

As situações acima referidas constituem, assim, aspectos metodológicos que supõem uma deslocação que, do registo dos factos, passa para o mundo dos sentidos, e onde a cientificidade se constrói no registo, no questionamento, na interpelação, através de uma gramática de escuta, onde subjaz uma nova opção ontológica, mas também deontológica.

Representa ainda um enfoque epistemológico aberto, não pré-determinado, indutivo mais que dedutivo, preconizando uma nova visão da Ciência pelo repúdio da imagem do cientista como observador passivo e numa atitude de denúncia do positivismo.

De facto, no modelo positivista — mediante a sua ambição de neutralidade pelo não considerar a implicação do investigador — a validação do conhecimento científico exige o distanciamento sujeito/objecto. Além disso, o seu apego às evidências impede que se procure outras razões numa investigação. Aliás, a essência da tirania positivista está precisamente nesta recusa da complexidade, pois compreender uma situação é tomar, simultaneamente, a sua complexidade e a presença de subjectividade própria de quem investiga.

Nesta perspectiva, diz-nos Madureira Pinto (1985:149) que se torna necessário contrapor ao conjunto de evidências constitutivas da "*ilusão da transparência*" do social — e da compreensão prática das práticas sociais — um sistema de relações que restituam o seu sentido objectivo, sem contudo ignorar que a subjectividade, ela própria objectivável, são uma componente específica desse sentido.

Aliás, ao verificar-se que a operação fundamental da ciência do comportamento tem sido a observação de um "*objecto*" por um observador, Devereux (1980) convida-nos a substituir esse facto pela aceitação da análise da interacção entre os dois, numa situação em que cada um deles — objecto e observador — é simultaneamente observador para ele próprio e objecto de observação para o outro.

Depreende-se, assim, a inevitável emergência da tarefa intelectual de rever radicalmente — nos modelos de racionalização da prática científica dominante — o pressuposto da neutralidade associado à relação sujeito/objecto do conhecimento, pois

lembra-nos Giroux (1986:31) que o "*fetichismo dos factos e a crença na neutralidade representa mais do que um erro epistemológico*".

Torna-se evidente — não obstante algumas intenções teóricas — que não existem nas práticas de qualquer investigador neutralidade e objectividade puras, pois como refere Ardoino (1983:25) "*as práticas desenvolvem-se através da interacção num esforço de intersubjectividade*". Deste modo, a interacção surge como um objecto de conhecimento. Subjaz aqui uma (r)evolução epistemológica conducente a novas formas de pensamento, de representação do objecto, recusando o dogma clássico da pureza, da simplicidade e transparência dos factos — idealmente invariantes ou eventualmente controladas — para aceitar a ideia de processos dinâmicos, temporais e históricos.

Por conseguinte, importa ultrapassar certos modos convencionais de pensar a pesquisa em Ciências Sociais, pois, refere-nos Madureira Pinto (1985) que não há estrada real que nos conduza à verdade científica e mesmo esta não tem, em rigor, outra razão de ser que não, precisamente, a de perpetuar e tornar a longo prazo irreversível a caminhada das ciências.

### 3. Observação Participante:

#### 3.1. Conceitos e perspectivas

Apelando para a integração de novos conceitos — como a participação, a implicação e a subjectividade — como constituintes virtuais do conhecimento, a Observação Participante consubstancia-se nesta nova filosofia na abordagem da realidade, cujos critérios são susceptíveis de produzir um saber situacional e único. Prefigura-se-nos, deste modo, como uma forma processual de observação natural, que

pressupõe implícita e explicitamente uma crítica ao paradigma positivista, sem que para isso se possa considerar de anticientismo.

Acreditando que toda a organização social está assente nos "*sentidos*", nas "*definições*" e nas "*acções*" que os indivíduos elaboram ao longo do processo de interacção do quotidiano — e numa aproximação qualitativa que procura reconstituir o contexto dessas interacções — a Observação Participante, inerente à perspectiva etnográfica, apresentou-se-nos como uma metodologia bastante apropriada ao desenvolvimento da nossa pesquisa no contexto da sala de aula.

A sua definição como "*o registo das acções perceptíveis no seu contexto natural*" ou "*a descrição de uma cultura do ponto de vista dos seus participantes*", apresentadas por Pourtois e Desmet (1988: 123), ainda que nos pareçam bastante vagas, surgem-nos como complementares: a primeira, mais objectiva, visa a descrição das componentes da situação analisada — lugares, actores, comportamentos — a fim de elaborar tipologias. Neste caso, uma certa distanciação do investigador em relação ao objecto de pesquisa parece indispensável. A outra definição de Observação Participante ultrapassa o aspecto descritivo da primeira, para procurar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos das acções e dos acontecimentos.

Ainda que a definição nos pareça pouco clara, trata-se — para além de um importante instrumento de captação de dados — de um processo de interacção entre a teoria e os métodos dirigidos pelo investigador em busca de conhecimentos, não só da perspectiva humana como da própria sociedade, onde sobressai o respeito pela natureza do objecto pesquisado, enfatizando a necessidade de se reconhecer, em primeira instância, o carácter peculiar dos seres humanos, do seu comportamento e da sua vida em grupo (Bruyn)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> In T.M. Huguette (1987), *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, Vozes, 61.

Segundo Bruyn (1966:13)<sup>37</sup>, terá sido Florence Kluckhohn o primeiro a utilizar o termo "*Observação Participante*", definindo-o como "*um partilhar consciente e sistemático, conforme as circunstâncias o permitam, nas actividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afectos de um grupo de pessoas*". Por seu turno Iturra(1986) apresenta-nos a Observação Participante, como o envolvimento directo que o investigador tem com um grupo social que estuda, dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo. Envolvimento esse que despe o investigador do seu conhecimento cultural próprio, enquanto veste o do grupo investigado. Constitui, assim, um processo que tenta ultrapassar o etnocentrismo cultural espontâneo com que cada ser humano define o seu estar na vida.

De acordo com Iturra (1986), a Observação Participante visa a produção do conhecimento de grupos sociais, mediante a técnica da lembrança e a contabilidade das relações sociais — pela palavra e por símbolos diversos — onde a cultura do investigador coloca uma descontinuidade ou uma não-correspondência de instrumentos que são um obstáculo superado pela fabricação de texto, através da observação dos diversos aspectos sociais do grupo em estudo.

Por seu turno Schwartz e Schwartz (1955) apresenta-nos o observador participante como parte do contexto, pois ao relacionar-se face a face com os observados — e participando com eles no seu ambiente natural de vida — ele é observado por esse contexto, modificando-o e sendo também por ele modificado. Neste processo, o papel do observador participante tanto pode ser formal como informal, encoberto ou revelado, podendo dispensar muito ou pouco tempo na situação de pesquisa, sendo ainda parte integral da estrutura social ou ser simplesmente periférica em relação a ela.

---

<sup>37</sup> Idem.

A nossa presença verificou-se de modo revelado, durante quatro meses, através de uma relação periférica face à estrutura social da escola, como veremos oportunamente ao referir o percurso da investigação.

Apercebemo-nos de que cada definição das apresentadas acima se completam, acrescentando cada uma um novo componente especificador à outra. Assim, perante a necessidade da presença constante do observador participante nas actividades do grupo para que possa "*ver as coisas de dentro*", concordamos com Kluckhohn<sup>38</sup> quando utiliza os termos "*compartilha consciente e sistemática*" nas actividades do grupo e nos seus interesses e afectos, o que implica, em primeiro lugar, que a Observação Participante não se concretiza apenas através da participação do investigador, pois também para nós essa participação significou um maior envolvimento da nossa parte, um compartilhar, não somente nas actividades externas do grupo, mas com os processos subjectivos — interesses e afectos — que se desenrolaram na vida diária dos indivíduos e do grupo por nós observado. Tornou-se aqui a evidência de uma certa aproximação ao conceito de envolvimento referido por Iturra (1986), mas também uma semelhança entre a que sugere Kluckhohn e a concepção de Mead<sup>39</sup> sobre a necessidade dos indivíduos assumirem o papel do "*outro*" para poderem atingir o sentido das suas acções. Depreende-se, deste modo, que o compartilhar dos aspectos subjectivos das acções dos observados constitui um requisito fundamental na compreensão humana, com o qual estamos de acordo, mas cuja prática no terreno é difícil de realizar.

Será de realçar o papel activo do observador evidenciado por Schwartz e Schwartz (1955), enquanto modificador do contexto e, simultaneamente, como receptáculo de influências do mesmo contexto. Este ponto parece transgredir o princípio

---

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> In M. S. Schwartz and C. G. Schwartz (1955), "Problems in Participant Observation". *American Journal of Sociology*, 60, 343-354.

da "*objectividade*" pois, ao admitir uma actuação activa do observador no meio, coloca-se o problema da sua interferência inevitável, como alguém que vem de fora, e que se torna inibidor do comportamento natural dos sujeitos, principalmente numa primeira fase em que a adaptação do investigador ainda não está conseguida e, de certo modo, banalizada.

Porém, aquele papel activo do observador maximiza a sua participação, no sentido de obter uma melhor qualidade de dados, e integra o seu papel com outros papéis dentro da situação social que observa participativamente.

Finalmente, Bruyn (1966:12) <sup>40</sup> encara a Observação Participante como uma metodologia, isto é, em termos dos seus princípios e da sua filosofia, como uma orientação básica para o estudo da sociedade humana. O autor amplia a concepção de Observação Participante de simples técnica de recolha de dados, passando a ter uma vinculação estreita com a teoria que direcciona a própria prática de pesquisa, fundamentando-a e justificando-a como forma de captar o sentido encoberto da acção humana.

Esta concepção envolve também o pressuposto que a sociedade é constituída a partir do processo interactivo de indivíduos e grupos que agem em função dos sentidos que o seu mundo circundante representa para eles, como já tivemos ocasião de ver anteriormente quando abordámos a perspectiva etnográfica.

Bruyn (1966) <sup>41</sup> enfatiza também o papel do observador participante pelo compartilhar da vida activa e dos sentimentos das pessoas em termos de relações face a face, o que requer, simultaneamente, desprendimento e envolvimento pessoal; o observador participante é uma parte normal da cultura e da vida das pessoas sob observação; o papel científico do observador é interdependente com o seu papel social

---

<sup>40</sup> In T.M. Huguette (1987), ob. cit..

<sup>41</sup> Idem.

na cultura do observado; o papel do observador participante reflecte o processo social de vida em sociedade.

Este autor evidencia, assim, a importância do observador participante como cerne da metodologia nas Ciências Sociais, que passamos a apresentar.

### 3. 2. O investigador como instrumento de pesquisa

Ao inserirmo-nos no contexto de pesquisa e ao prolongarmos nele a nossa presença, acabamos por construir uma identidade e estabelecer um conjunto de papéis sociais, cujas características viabilizam ou inviabilizam a pesquisa, condicionam-lhe a amplitude, as direcções e os próprios contornos.

No decurso do nosso relacionamento social inerente ao processo de interacção entre nós e os observados, a nossa identidade e papéis sociais foram surgindo e transformando-se de modo diverso e até difuso, possibilitando a informação significativa acerca do contexto social, conforme falaremos no número 4 deste capítulo.

Neste contexto, depreende-se uma rejeição da imagem do cientista como observador passivo. Na mesma perspectiva, a nova filosofia da ciência — não positivista — refere que a objectividade científica não é algo que possa ser assegurado por uma crença ingénua na neutralidade. Além disso, dizem-nos Carr e Kemmis (1986), a própria realidade "*objectiva*" é a que corresponde a um acordo intersubjectivo e é conseguida quando os participantes revelam uma capacidade para avaliar criticamente os seus pontos de vista e preconceitos bem como para discutir e argumentar o que é aberto e imparcial.

Este reconhecimento da dimensão da intersubjectividade da objectividade científica, segundo o autor, esclarece que a ciência não pode acontecer num vácuo social. Por outro lado, as Ciências Sociais e Humanas precisam de um método capaz de estudar a sua especificidade, procurando uma apreensão mais qualitativa dos universos



interactivos de estudo, o que não significa falta de rigor e de objectividade. Contudo, defendemos que esta subjectividade deve ser definida em função daquilo que é realmente possível e não em função daquilo que deveria ser.

Neste âmbito, a implicação constitui um conceito-chave ao "*considerar primordialmente o estado psicológico do sujeito, o que está em oposição a uma mentalidade tradicional para a qual contam apenas os resultados exteriores, a conformidade à norma, o ajustamento social*" (Lobrot, 1983:158), mas onde não aceitamos que possa existir neutralidade quando são vários os factores passíveis de alterar a informação, nomeadamente os ligados ao papel que é atribuído ao investigador; a factores profissionais e ideológicos que podem levar este a ser selectivo na recolha da informação; ou mesmo os juízos etnocêntricos que o assolam durante a interacção em pesquisa.

De facto, na interacção social não se pode não comunicar, nem tão pouco se pode deixar de estabelecer relações sociais. A questão que se coloca não é evitar a interferência, mas tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível. (A. F. da Costa, 1986). Deste modo, ela não constituirá simplesmente um obstáculo ao conhecimento, mas também um veículo desse conhecimento, permitindo equacionar expressamente as possibilidades e os limites de cada uma das situações e de cada uma das formas de interferência nas diversas circunstâncias de pesquisa. Pois, tal como refere Devereux (1980), a existência do observador, a sua actividade de observação e as suas angústias produzem deformações que são, não apenas técnica mas também logicamente impossíveis de eliminar. Mais ainda, toda a metodologia eficaz em ciências do comportamento deve tratar estas perturbações como sendo os dados mais significativos e característicos deste tipo de investigação. Seria conseguir aquilo a que Devereux (1980:29) denomina de "*quantificação do inquantificável*", pois, quando

correctamente exploradas, aquelas perturbações constituem a pedra angular de uma ciência do comportamento verdadeiramente científica e não um contratempo de que é preciso desembaraçar-se.

### 3. 3. Vantagens, limitações e validade metodológicas

Vimos como, actualmente, os investigadores em ciências sociais e humanas sentem cada vez mais a necessidade de reflectir sobre modos de apreensão do real que permitam interpretações mais globais, a fim de chegarem às significações profundas das situações analisadas.

Dizem-nos Pourtois e Desmet (1988) que a Observação Participante é particularmente susceptível de garantir uma boa credibilidade, graças à proximidade das fontes, pois uma observação em primeira mão é sempre mais favorável que uma observação em segunda mão, necessitando esta da análise dos interesses, das expectativas e dos valores da pessoa que toma a informação, o que implica, desde logo, uma crítica de restituição.

Deste modo, a imersão do investigador num grupo natural de estudo, liberto de condicionalismos laboratoriais, pode permitir uma abertura ao inesperado, uma ruptura com os estereótipos estabelecidos.

A Observação Participante surge, assim, como um meio eficaz de explorar o campo de estudo, de aprofundar diversos domínios, de adquirir informação indispensável à formulação de questões pertinentes, sob o ponto de vista da pesquisa. Permite ainda o ter em consideração o carácter dinâmico de muitas situações sociais; o desfazer de barreiras de comunicação entre o investigador e o observado; o ultrapassar de grande número de resistências ao fornecimento de dados; bem como a compreensão dos

motivos que estão subjacentes a atitudes de não cooperação com o investigador, contam-se também entre as vantagens desta metodologia.

Todavia Icheiser <sup>42</sup> faz-nos notar que muitas vezes não compreendemos que não compreendemos e estamos, deste modo, provavelmente a cometer erros na interpretação do que nos dizem. É necessário, pois, adquirir o conhecimento e o significado peculiar de numerosos termos e expressões, sendo capazes de integrá-los no contexto da comunicação.

De facto, a comunicação humana permite ambiguidades, liberdade de linguagem e camuflagem do que se não pretende revelar e o observador tem de estar preparado para lidar com elas. De contrário, não poderá confiar nos dados colectados. Neste processo há ainda que reconhecer o problema da selectividade, pois diz-nos Evertson e Green (1986: 164) que *"qualquer observação é selectiva, pois implica a escolha de um objecto, de uma tarefa específica, de um interesse, de uma perspectiva, de uma problemática (...) A observação supõe uma mediação a diversos níveis — o nível do observador enquanto pessoa, com seus enviesamentos, as suas convicções, a sua formação e as suas aptidões, e o nível do instrumento ou da ferramenta utilizados para efectuar uma observação e registá-la. Por outro lado, assume-se que existem igualmente, da parte do próprio instrumento, um ponto de vista, enviesamentos, uma estrutura, e assim por diante."*

Obviamente que a Observação Participante apresenta, como qualquer método, algumas limitações, contudo, é susceptível de pôr em evidência toda a riqueza e complexidade de uma situação de estudo, constituindo um meio de chegar profundamente à compreensão da realidade na qual o investigador participa da situação. Contudo, pretende converter-se em algo mais, analisando as suas próprias reacções,

---

<sup>42</sup> In J. PORTELA (1985), "Observação Participante (Reflexões sobre uma experiência)", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3/Jun.

intenções e motivos com os demais no sentido de "*procurar combinar a profunda implicação pessoal com certo distanciamento*" (Perez Serrano, 1994:25), pois há sempre o inconveniente da subjectividade do observador.

É nesta perspectiva que, tanto o pensamento positivista — nos seus esforços em conseguir a objectividade em Ciências Humanas — bem como as críticas virulentas à validade das aproximações qualitativas, criticam essencialmente a Observação Participante como método que não apresenta critérios absolutos de cientificidade. Dizem eles que os seus critérios são relativos por considerarem a subjectividade do investigador, enviesando as análises, ou seja, põem em causa a fiabilidade dos resultados da pesquisa.

Porém, outros autores como G. Devereux (1980) afirmam que o facto de não ser considerada a existência do observador numa situação de observação introduz deformações bem mais importantes. Este autor defende que a análise das impressões subjectivas do investigador pode conduzir a resultados mais pertinentes. Isto implica, para o investigador, um conhecimento aprofundado do local onde se desenrola o estudo, o uso sistemático do diário de bordo, a elaboração e a utilização de teorias — permitindo uma leitura mais distanciada dos acontecimentos — o reenvio dos resultados da observação aos actores, bem como a utilização de diversas técnicas complementares sobre o mesmo objecto de estudo — triangulação, em parte por nós utilizada, como teremos oportunidade de especificar posteriormente.

Verificamos, deste modo, que a fiabilidade deste método implica, inevitavelmente, a subjectividade do investigador. Esta dificuldade necessita de uma grande lucidez na interpretação dos dados recolhidos — triangulação interna do investigador. A necessidade de transparência, que pode ser realizada através do uso sistemático e o mais completo possível do diário de bordo, podendo este ser submetido a

modelos teóricos múltiplos — triangulação teórica — bem como a técnica da reprodução independente para permitir a verificação da constância interna das conclusões — triangulação dos observadores (Pourtois e Desmet, 1988).

De acordo com Schwartz e Schwartz (1955), o calcanhar de Aquiles da Observação Participante parece situar-se essencialmente:

— Na relação observador/observados e na ameaça constante de obliteração da percepção do primeiro, em consequência do seu envolvimento na situação pesquisada — envolvimento esse inerente à própria técnica e que lhe confere a natureza que a distingue de outras;

— Na impossibilidade de generalização dos resultados, pois, por ser uma técnica que busca mais os sentidos que as aparências das acções humanas, ela coloca os seus próprios limites.

Tendo a Observação Participante adquirido "*status*" científico, a despeito de não preencher certas normas — como a generalização<sup>43</sup> — coloca-se a questão de saber até que ponto o respeito ao método poderá coagir a emergência de outros tipos de conhecimentos, convencionalmente não incluídos no seu domínio.

Obviamente que qualquer técnica de colecta de dados apresenta vantagens e limitações específicas, dependendo a sua adequação das circunstâncias e finalidades da pesquisa. Além do mais, o recurso a diferentes técnicas — a que já fizemos referência e chamamos de triangulação — pode constituir uma possibilidade bastante relevante, na medida em que a pobreza de um dado processo de recolha de informação pode ser compensado pelas oportunidades peculiares de um outro instrumento de pesquisa,

---

<sup>43</sup> Mc Cutcheon (1981) refere que a generalização dos estudos interpretativos se baseia na assumpção da intersubjectividade das interpretações e na capacidade do leitor de transferência pessoal à sua própria situação, mais do que na generalização de uma investigação a uma população mais ampla do que a amostra utilizada no caso particular. (In G. P. Serrano, 1994:21).

evitando-se, deste modo, o "*fetichismo dos instrumentos e dos procedimentos operatórios*" (G. Granai, 1977:193).

Diz-nos ainda D. Warwick (1973) que cada método de colecta de dados é só uma aproximação ao conhecimento. Cada um fornece um vislumbre diferente e normalmente válido da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente. A questão essencial não é que método é melhor em abstracto, mas qual é o mais apropriado e praticável relativamente ao problema em causa, critério este que nos orientou na escolha e desenvolvimento da Observação Participante.

Atendendo a que esta metodologia não supõe nenhum instrumento específico para dirigir a observação, a responsabilidade do seu sucesso pesa, em grande parte, sobre os ombros do observador. Devido à sua extrema flexibilidade, ela é ameaçada constantemente por factores de contaminação que podem distorcer os próprios dados adquiridos, conduzindo a interpretações erróneas sobre os fenómenos estudados.

Dependendo fatalmente da memória auditiva e visual, pode ocorrer um enviesamento dos dados por falha de memória do investigador, pela não captação de respostas contrárias ao seu ponto de vista, pelo empolamento ou redução de afirmações. Daí a importância do recurso à verificação constante da autenticidade e consistência dos dados colectados, junto de fontes informativas alternativas. Concretamente, recorreremos a uma entrevista à professora e ao registo dos seus comentários, para além de procurarmos escrever as notas de campo o mais próximo do seu acontecimento e anotando, sempre que possível, a linguagem própria dos participantes.

De acordo com J. Portela (1985), outros riscos podem ser condensados na identificação emocional do investigador com o grupo que observa, limitando a sua capacidade de conhecer o "*seu*" grupo "*de fora para dentro*" e "*de dentro para fora*", simultaneamente. Colocam-se ainda interrogações de ordem ética quando é chegado o

momento de difundir para o exterior do "seu" grupo os resultados da sua observação e análise, pois os fenómenos observados referem-se não propriamente a personagens a-históricos, mas sim a indivíduos reais, a pessoas. Ultrapassar esta dificuldade ter-nos-á levado a considerar o anonimato do objecto de estudo.

De acordo com Schwartz e Schwartz (1955) os factores de contaminação anteriormente referidos podem resumir-se em:

- O viés socio-cultural do observador;
- O viés profissional/ideológico que induz à selectividade da observação;
- O viés interpessoal do observador (o que verá e como ?);
- O viés emocional do observador, isto é, a necessidade de confirmar as suas hipóteses de "*estar certo*" pode levá-lo a forçar uma "*adequação*" do real às suas teorias prévias sobre o fenómeno;
- O viés normativo do observador acerca da natureza do comportamento humano pode conduzi-lo a juízos de valor que prejudicarão não só a sua colecta de dados, como a interpretação.

A implicação destes factores será considerada, directa ou indirectamente, ao longo da descrição e reflexão sobre o processo metodológico por nós desenvolvido no final deste capítulo.

Deste modo, a validade da Observação Participante implica um "*processo de auto vigilância do investigador, denominado subjectividade disciplinada*" (Erickson, 1973: 15), através do qual todas as fases da sua actividade se submetem a um questionamento e reavaliação contínuos.

Neste processo, o investigador deverá considerar, sistematicamente, como cada factor pode ter influenciado os dados, tornando-se ele próprio o seu crítico mais exigente e analisando as objecções mais incisivas que possa imaginar. Para tal, é importante

descrever exhaustivamente as estratégias de recolha de dados: as variantes das estratégias observacionais e das entrevistas; os diferentes métodos não interactivos, bem como as estratégias para ampliar, modificar e matizar os dados enquanto o investigador esteve no campo. Além disso, deverá incluir o tipo de registo das observações — automático ou por escrito —; quando se redigiram as notas de campo — "*in situ*" ou "*post hoc*" —; as circunstâncias em que se desenrolaram as entrevistas e a integração no estudo dos materiais obtidos em diferentes fontes. A utilização prática destas estratégias no nosso trabalho será especificada mais adiante, num esforço de distanciamento, através do qual intentamos realizar aquilo que Bourdieu (1980:7) <sup>44</sup> denomina de "*conhecimento das condições do conhecimento*" e de "*objectivação da relação objectiva e subjectiva*" do investigador com o objecto. No dizer de Van der Maren (1987:11), esta objectividade exige ser-se objectivo "*pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade*".

Vemos, assim, como os critérios de cientificidade de uma pesquisa — aliados às limitações da metodologia utilizada — nos colocam perante a questão da sua validade, pondo-nos o problema de saber se o investigador "*observa realmente aquilo que pensa estar a observar*" (Miles e Huberman, 1984:68), isto é, se os dados correspondem estritamente àquilo que pretendem representar de um modo verdadeiro e autêntico. Contudo, Stufflebeam (1985:207) acrescenta-lhes ainda a noção de utilidade em que a "*preocupação com a validade aplica-se menos aos próprios dados do que àquilo que se lhes faz e àquilo que lhes fazem dizer*", pois também dizem respeito ao processo de codificação e de selecção da informação. Van der Maren (1987:10) refere ainda a expressão "*coerência programática*" entre as diversas componentes de uma pesquisa,

---

<sup>44</sup> In A. Firmino da Costa (1986), "A pesquisa de terreno em Sociologia", in SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Ed. Afrontamento.



desde a formulação das intenções e dos objectivos da investigação, passando pela constituição, análise e tratamento dos dados e culminando na interpretação e conclusão dos resultados.

Em suma, para garantir a validade da investigação, torna-se necessário documentar suficientemente todas as fases do seu processo, realizar a triangulação de dados — no nosso caso, através das notas de campo, das entrevistas, dos inquéritos e de documentos escritos —, realizar a Observação Participante durante o tempo e com a intensidade necessária, considerando os casos raros e atípicos. Ao factor "*duração*" na promoção da validade de um estudo de tipo qualitativo também está associada a questão da "*proximidade*" — interacção pessoal — entre o investigador e o grupo e que nos é referido por Gauthier (1987:10).

#### 4. Um processo metodológico para a produção de conhecimentos.

Apresentada a problematização teórica que sustentou a nossa estratégia metodológica, cumpre-nos agora descrever e reflectir sobre todo o processo vivenciado no terreno de pesquisa, com base nos pressupostos abordados anteriormente. Ou seja, é nosso intuito concretizar todo o percurso metodológico conducente à produção de conhecimentos, desde a chegada ao contexto de observação até à recolha, análise e interpretação dos dados, conseguidos mediante a Observação Participante. Não negligenciamos as situações de participação e implicação, bem como o problema da subjectividade inerente, para além da relação teoria-objecto e das técnicas de tratamento de dados.

Concebida a problemática de investigação — *Gerir a diversidade na sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória* — bem como os

marcos teóricos gerais que a sustentam, havia que determinar o grupo de estudo pertinente e o contexto potencialmente a ele associado.

A escolha da escola onde realizámos o trabalho de campo deveu-se à sua proximidade e fácil acesso; a ser uma escola do 1º ciclo, uma vez que o nosso estudo pretendia centrar-se no início da escolaridade; a ser uma escola que nos era familiar e com alguns professores conhecidos através de anteriores relações profissionais — o que nos permitia mais facilmente encontrar um professor que, voluntariamente, nos possibilitasse o acesso à sala de aula para realizarmos uma Observação Participante intensiva e com alguma duração.

A nossa chegada à escola coincidiu praticamente com o início do ano lectivo — o que nos era particularmente favorável — e a nossa estadia desenrolou-se desde o início de Outubro até finais de Janeiro, isto é, por um período de quatro meses.

A entrada na escola começou previamente com o contacto informal de algumas professoras, no sentido de perscrutar a sua disponibilidade, acabando por nos decidirmos pela que iria trabalhar com crianças do 1º ano, a qual se mostrou inteiramente disponível para colaborar connosco. Só depois disto — e uma vez que a directora da escola não era nossa conhecida — nos apresentámos formalmente ao superior hierárquico daquela instituição, com uma carta da Faculdade, expressando o nosso pedido e explicando resumidamente a finalidade da nossa presença na escola.

Esta nossa ida à escola coincidira com o intervalo das aulas e, assim, fora já possível a apresentação aos restantes professores, aproveitando para especificar melhor o que pretendíamos com a nossa presença ali, pois, embora nos limitássemos ao estudo do quotidiano de uma única sala de aula, a nossa integração na escola, como observador participante, teria maiores probabilidades se fôssemos aceites por toda a população e nos seus diversos contextos, facto que foi facilitado pela nossa presença diária na sala de

professores, alguns dos quais eram já nossos conhecidos. Esta nossa atitude permitir-nos-ia "*o pôr-se no lugar do outro*" (H. Wolcott, 1975:113) <sup>45</sup> e compreender as suas atitudes e experiências, levando-nos a estar mais perto do grupo, a conviver com ele, a ver o mundo sob o seu ponto de vista, a observá-lo em diversas situações e em vários ambientes, apreciando possíveis contradições do seu comportamento e compreendendo os seus interesses e formas de relacionamento. Efectivamente, tínhamos um contacto diário com todos os professores do turno da manhã — horário em que funcionava a turma em observação — participávamos nas festas de aniversário e na despedida de professores que se reformaram, compartilhávamos os lanches diários.

Conseguida a autorização para realizarmos o nosso trabalho de campo e estabelecidos os primeiros contactos, havia que satisfazer ainda a curiosidade de alguns professores que, inicialmente, não terão compreendido bem qual o nosso papel, pois havia expectativas que poderiam constituir obstáculo ao nosso trabalho, como era o caso de nos atribuírem o papel de inspector. Esta interacção, mais de tipo informal, estabelecia-se principalmente na sala de professores, mas era no interior da sala de aula que mais nos importava esclarecer e mostrar o nosso papel, procurando estabelecer uma relação de confiança, a fim de conseguirmos que a professora falasse e agisse com naturalidade, diminuindo alguma resistência e desconfiança inicial quando, por exemplo, se aproximava de nós, olhando curiosamente para as notas de campo e dizendo que escrevíamos muito, pelo que nos mostrávamos dispostos a mostrar o que escrevíamos — mas ela nunca quis ler — e afirmávamos, não só o aspecto confidencial e anónimo da informação, mas também fazendo-a acreditar que éramos capazes de distinguir entre os dados admissíveis e os inadmissíveis, o que contribuía para aliviar a sua apreensão e criar maior confiança, diminuindo algumas barreiras iniciais à espontaneidade das suas

---

<sup>45</sup> In J. P. Goetz e M. D. Le Compte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.

interacções com os alunos. De facto, a nossa presença na sala de aula, a princípio, era como a de um estranho a quem eram atribuídos, mesmo que inconscientemente, funções de inspecção ou de técnico de formação — relacionadas com uma possível avaliação ou ajuda profissional — o que levava a professora a querer justificar-se-nos constantemente sobre as suas metodologias e a sua maneira de interagir com as crianças, ou mesmo solicitando opiniões ou algum apoio perante situações que lhe pareciam mais difíceis. Nestes momentos manifestávamos francamente a nossa disponibilidade, mas sempre salvaguardando alguns limites da nossa actuação, pois não nos parecia correcto interferir explicitamente perante a sua interacção com os alunos ou o tipo de metodologia que, por um lado, ela confessava ser limitada, mas, por outro lado, defendia e argumentava contra outras, cujos inconvenientes ouvira falar.

Convém referir que a nossa entrada na sala de aula se fez de maneira muito natural e a apresentação aos alunos se traduziu numa simples frase "Esta é a D. Fátima que também já foi professora e vai fazer um trabalho sobre os meninos da nossa sala, mas vocês têm que se portar bem e não podem fazer barulho, senão ela não pode escrever". Não tivéramos oportunidade de esclarecer mais nada, pois a professora dera a entender que queria começar a aula e, então, procurámos um lugar vago, ao fundo da sala, para darmos início a um processo de Observação Participante que duraria quatro meses.

Esta participação procuraria ser autêntica, não no sentido de agir como os actores em observação para se fazer aceitar por eles, mas procurando aceitá-los tal como eles são para que eles nos aceitassem a nós, como diria Mucchielli (1974:83). Deste modo, procurou-se viver a vida do grupo-turma, partilhando o mais possível as suas vivências, angústias, alegrias e desânimos, a fim de melhor compreender o quotidiano da sala de aula e penetrar nesta realidade para além das aparências, o que seria facilitado

pela nossa permanência, neste contexto de modo intensivo — durante todo o período lectivo da turma — e de modo relativamente prolongado — durante quatro meses. Assim, quanto mais tempo passássemos com a turma que pretendíamos estudar, menos influências exerceríamos enquanto observador, pois mesmo que os alunos e a professora procurassem aparecer de uma determinada forma aos nossos olhos, eles não poderiam agir sempre de forma não natural se permanecêssemos com eles por bastante tempo.

Assim sendo, esta necessidade da presença constante do observador participante nas actividades da turma para podermos "*ver as coisas de dentro*" (Kluckhohn)<sup>46</sup>, implicava o nosso envolvimento, não propriamente a compartilhar as actividades das crianças ou da professora, mas, principalmente, a um nível mais subjectivo, ou seja, no compartilhar os interesses e afectos vivenciados no seu dia-a-dia, não obstante termos chegado a dar aula às crianças, uma vez na presença da professora e outra, na sua ausência.

Era assim que, ao procurar assumir o papel do "*outro*" poderíamos entender melhor o sentido das suas acções, havendo momentos em que nos sentíamos mais próximos dos alunos — compreendendo melhor as suas atitudes e comportamentos na sala de aula, muitas vezes como reacção à sua difícil tarefa de ser aluno — mas também numa maior proximidade com a professora e procurando entender a sua maneira de agir para com aqueles. Tudo isto era sentido de maneira diferente em relação aos diferentes actores (alunos ou professora) consoante desempenhávamos diferentes papéis na sala de aula, para além de observador, isto é, quando dávamos uma aula ou apoiávamos os alunos que directamente se nos dirigiam — exercendo uma participação mais activa — ou quando estávamos ao lado das crianças e ouvíamos os seus desabafos, as suas alegrias ou as suas desilusões acerca da escola, mas também quando elas, no seu maior à

---

<sup>46</sup> Citado por T. M. Huguette (1987), ob. cit.

vontade, nos falavam dos seus namorados, contavam anedotas ou confessavam o seu desagrado perante alguma atitude da professora. Certamente que nos assaltavam juízos mais ou menos etnocêntricos, sobretudo, em relação a atitudes e comportamentos da professora em relação a determinadas crianças, a que procurávamos estar vigilantes, tentando ver o seu ponto de vista e a sua maneira de agir, escutando-a nas suas angústias e na expressão da sua incapacidade de agir de outro modo.

Neste esforço para neutralizar os nossos juízos e inclinações pessoais, é bem possível a influência da nossa anterior actividade docente, no sentido de nos impor um modo de perceber a relação educativa na sala de aula, mas também no sentido de sentirmos inicialmente o contexto de observação como sendo tão familiar que parecia difícil descobrir algo de novo para o nosso trabalho.

Houve ainda momentos de reacção interior da nossa parte quando, por exemplo, a professora saía da sala de aula e, implicitamente, pretendia que tomássemos conta dos alunos, no sentido de acusar os que se portassem mal, ao que nos negávamos.

Em todo este processo, era difícil evitar envolver-se de algum modo na vida da turma e, apesar do papel difuso que parecíamos aí desempenhar, sentíamos-nos comprometidos em várias situações da vida escolar do grupo e muitas vezes sentíamos dúvidas sobre essa ambiguidade de papéis que ora nos levava a reflectir sobre o facto de devermos reprimir qualquer conduta indisciplinada das crianças na ausência da professora, ora nos sentíamos como investigadores e, então, não os devíamos impedir, pois só assim evitávamos interferir directamente nas situações. Perante estas hesitações, acabávamos deixando as crianças à vontade, só intervindo quando estava em causa a sua segurança. Aliás, a nossa presença na sala de aula parecia um pouco misteriosa para algumas crianças, mesmo no final do período de observação, sobretudo, para duas crianças com quem não chegámos a estabelecer uma relação próxima. Com o desenrolar

do tempo, foram-se habituando à nossa presença, ao ponto de ficarem preocupados quando faltáramos dois dias e a professora dissera-lhes que era por motivo de doença. Quando regressámos à sala, mostraram a sua satisfação e alguns vieram beijar-nos.

A nossa relação com as crianças era de ajuda, quando nos apresentavam as suas dificuldades — mesmo com a professora na sala havia crianças que se nos dirigiam prioritariamente — era de confidente, quando nos contavam os seus sentimentos em relação aos colegas e à professora; era de adulto, quando precisavam que os defendessem ou esclarecessem. Esta relação era acompanhada pela sua curiosidade em saber o que escrevíamos nas notas de campo e porque escrevíamos tão depressa.

Deste modo, a nossa integração/participação na vida da turma foi-se aprofundando, através da conversação com os diferentes actores, estabelecendo um estreito contacto com eles de maneira que a nossa presença perturbasse minimamente o curso natural dos acontecimentos, respeitando os horários e regras formais e informais da escola, participando nos distintos actos e manifestações da vida escolar e tendo acesso a todos os locais exclusivos ao grupo — só não participámos nas reuniões do conselho escolar, por termos outros compromissos nesse horário, mas posteriormente tínhamos possibilidade de saber o que se tinha tratado, através de conversas com os professores e também pela solicitação da nossa opinião sobre assuntos oficiais que eram discutidos na nossa presença.

Em suma, verificou-se todo um processo relacional que se foi construindo, ultrapassando pequenos obstáculos iniciais, nomeadamente o tratarem-nos por "doutora" ou "inspectora", que parecia querer marcar distâncias sociais, a que respondíamos com "tu", "colega" ou simplesmente pelo "nome próprio", ao que normalmente éramos correspondidos.

Assim, desde uma aceitação formal e informal a uma integração e participação na escola e na sala de aula, conseguiu-se desenvolver um processo de Observação Participante que nos permitiu a obtenção de informação que, de acordo com o nosso objecto de estudo, pretendia conjugar a comunicação implícita nas interacções professora-aluno(s) com os comentários docentes produzidos na aula, bem como através de uma entrevista, realizada quase no final do período de observação, não esquecendo ainda as conversas mais informais que diziam directamente respeito aos alunos e ao seu processo de aprendizagem.

Sendo a nossa unidade de estudo a interacção professora-aluno(s) no dia-a-dia da sala de aula, o fluxo de informação deparou-se-nos, a princípio, demasiado complexo e subtil para ser captado completamente, sobretudo por um único observador e sem qualquer registo automático.

Além disso, iniciáramos o trabalho de campo sem qualquer experiência de Observação Participante, apenas os conhecimentos gerais sobre esta metodologia — onde o relato de experiências na literatura nos pareceu bastante limitado, sobretudo ao nível de percursos desenvolvidos no terreno. Começámos, portanto, por um tactear da realidade que, à medida que o tempo avançava, foi ganhando alguma clarificação e coerência face aos objectivos da investigação, mas também a definição da nossa problemática, em simultâneo com as leituras que íamos realizando, foram permitindo uma maior selecção da informação, à medida que concretizávamos a delimitação do objecto de estudo. Como tal, procurávamos anotar tudo o que víamos e ouvíamos, descrevendo acerca dos momentos, das actividades, da linguagem utilizada, das expressões e do comportamento das pessoas, mas também sobre as nossas relações, os nossos sentimentos e satisfações, enquanto observadores, pois tínhamos presente tanto a influência que podíamos exercer no contexto, como a que dele recebíamos.



As notas de campo <sup>47</sup> eram realizadas no próprio local de observação, umas vezes em simultâneo aos acontecimentos, outras vezes logo após o seu desenrolar, ou seja, quando estávamos mais directamente envolvidos nas situações, registávamos os dados logo a seguir, mas, quando a nossa participação era mais passiva <sup>48</sup>, o registo era feito em simultâneo, possibilitando-nos uma transcrição mais fiel da linguagem dos actores. Porém, as reflexões pessoais, normalmente, eram descritas posteriormente e já fora do terreno de observação, possibilitando-nos um maior distanciamento das situações e, deste modo, podendo reflectir melhor sobre elas.

Segundo Poupart (1981:46) a metodologia qualitativa, de que faz parte a Observação Participante, é concebida como "*um processo fundamentalmente indutivo*", em que o projecto de investigação e as hipóteses específicas não são pré-definidas, devendo o investigador submeter-se às condições que possam revelar-se importantes. No nosso caso, procurámos privilegiar o contexto da descoberta, sem qualquer pré-elaboração de categorias de observação, pois, apesar de inicialmente, termos elaborado uma problemática teórica geral para circunscrever o objecto de estudo, o nosso quadro de análise no terreno não nos surgiu de repente, antes foi surgindo progressivamente através de um incessante questionamento dos dados que íamos conseguindo, orientados por um contínuo vaivém entre a leitura de obras teóricas e a nossa acção no terreno.

Neste contexto, podemos dizer que houve uma dialéctica entre a teoria e os factos (Madureira Pinto, 1984:19) ou, no dizer de Firmino da Costa (1986:143-144) uma recursividade permanente entre os vários actos de investigação, fazendo com que o planeamento, a recolha de informação, a sistematização dos registos, a análise e a

---

<sup>47</sup> Em anexo I alguns excertos sobre o conteúdo das notas de campo registadas.

<sup>48</sup> Evertson e Green (1986:123) referem que a observação participante pode, de facto, assumir uma forma mais activa ou mais passiva, consoante o nível de envolvimento do investigador relativamente aos acontecimentos e ao ponto de vista dos indivíduos. A observação participante passiva significaria que o observador não participa directamente nos acontecimentos, mas que a eles assiste.

interpretação dos dados se misturem e se sobreponham ao longo de todo o processo. Mais concretamente, a teoria orientou-nos, inicialmente, no enquadramento da problemática de estudo e numa primeira aproximação à metodologia; posteriormente, já no terreno, permitiu-nos reflectir e explicitar melhor a nossa relação de participação perante o contexto de pesquisa; na delimitação do nosso objecto de estudo — conduzindo-nos já à formulação de questões concretas sobre determinados aspectos da realidade pertinentes e, conseqüentemente, clarificando uma série de dúvidas iniciais, relacionadas não apenas com a complexidade das situações, mas também com a nossa inexperiência; nos modos possíveis de vir a categorizar e tratar os dados e, finalmente, na sua análise e na sua relação com conceitos mais abstractos, de modo a compreender a realidade que constituía o nosso objecto de estudo.

No entanto, a apresentação destes momentos não significa a sua ordem cronológica, pois traduziu-se, frequentemente, numa sobreposição de tarefas em que, ao observar-se, paralelamente se interpretava, se seleccionava do contexto o que parecia significativo em relação à elaboração teórica que se estava realizando, se analisava ou se reformulava a hipótese de trabalho. Certamente que a concretização da análise e da interpretação teve o seu momento mais decisivo após o abandono do terreno, quando pretendíamos a transformação do material recolhido, dando origem a um conhecimento e a uma compreensão crítica que pretende ultrapassar a percepção imediata da realidade observada.

Anteriormente, fizéramos já referência aos tipos de dados obtidos no terreno, nomeadamente as notas de campo e as reflexões pessoais que fazem apelo à própria subjectividade da relação observador/observado. Contudo, a questão da nossa problemática orientou-nos na busca de outro tipo de dados, presentes em documentos oficiais da escola — inscrições de matrícula dos alunos, fichas de avaliação, informações

aos encarregados de educação — e outros que exigiam a realização de entrevistas aos encarregados de educação a fim de conseguirmos a informação necessária à caracterização da diversidade da turma. Como tal, enviámos um convite a pedir a sua colaboração nesse sentido, mas apenas sete (em 21) mostraram a sua disponibilidade. Esta situação obrigou-nos a traduzir as questões da entrevista em questionário (anexo II) de maneira que todos pudessem responder de modo claro e preciso a questões concretas sobre aquelas características, mais precisamente, sobre a origem geográfica das crianças e seus pais, as habilitações académicas destes e o seu nível sócio-profissional, entre outras questões que pensámos poderem vir a ser úteis na nossa análise, mas que também possibilitávamos à professora, no sentido de também ela conhecer melhor a origem de pertença dos seus alunos.

Apesar do inquérito nos parecer bastante limitado, a sua opção terá resultado adequada e útil no acesso a dados necessários à problemática do nosso estudo, contudo não eram os mais importantes uma vez que se destinavam, essencialmente, à identificação sócio-cultural de cada criança ou grupo de crianças, pois o cerne do nosso estudo, a partir daí, encontrava-se na interacção professora-aluno(s) no dia-a-dia da sala de aula, onde realizávamos a Observação Participante.

Já numa fase bastante adiantada deste processo, utilizámos também a técnica da entrevista, permitindo-nos a triangulação dos dados. Deste modo, a entrevista realizada à professor (anexo III) permitia-nos confrontar a nossa percepção do significado atribuído por ela aos acontecimentos com aquela que ela própria exprimia no seu discurso. A sua utilização não só se tornou, assim, útil e complementar à Observação Participante, mas também necessária para recolhermos dados válidos sobre as suas ideias e opiniões relativamente às questões da diversidade dos seus alunos e possíveis consequências a curto e longo prazo.

Tratou-se de uma entrevista gravada que procurámos conduzir mais como uma conversa, sem grandes preocupações de estrutura, mas orientando a professora acerca das questões que considerávamos pertinentes, adaptando cada nova questão em função da informação que nos ia sendo dada.

Quatro meses de Observação Participante pode não ser um período muito longo — comparando com autores que chegam a estar dois anos no terreno —, no entanto, consideramos que foi suficiente, aliado à intensidade da nossa pesquisa diária que cobria todo o período lectivo, conseguindo reunir dados suficientes <sup>49</sup> para garantir alguma credibilidade ao nosso estudo.

Abandonado o terreno, com um banco de dados — composto por notas de campo, entrevistas, questionários, registos escritos — começaria propriamente, a fase de análise e interpretação dos dados, não obstante termos já realizado alguma análise e reflexão durante o processo de recolha, no sentido de irmos verificando até que ponto o processo e o material estavam a decorrer de acordo com as questões e o objecto de trabalho. Tratar-se-ia, agora, da fase de *"estruturação de um conjunto de informações que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões"* (Miles e Huberman, 1984:24).

Mais concretamente, utilizámos a técnica da análise de conteúdo <sup>50</sup> que nos conduziu a diversas leituras do material recolhido, durante as quais foram surgindo as

---

<sup>49</sup> D. Hopkins (1985:111) fala-nos do fenómeno de *"saturação"*, segundo o qual *"consiste em reunir as provas e evidências suficientes para garantir a credibilidade da investigação."*

<sup>50</sup> Para J. Vala (1986:104) a análise de conteúdo constitui uma técnica que trata da desmontagem de um discurso, através de um novo processo de localização, atribuição de traços de significação, resultante de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. Berelson define-a como *"uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, que tem por fim interpretá-las"* (In M. Grawitz, 1986:673). O conceito de objectividade, aqui implícito, supõe que as unidades de mensagem e as categorias devem definir-se com clareza e precisão; o de sistematicidade implica a inclusão ou exclusão de determinadas categorias de acordo com critérios (referidos mais à frente); além disso, a quantificação do conteúdo manifesto — mediante a categorização daquilo que o sujeito expressa realmente — não impede a obtenção de uma mensagem sobre os fenómenos inacessíveis à observação, isto é, ir mais além da mera transcrição do que de disse para, através de inferências, deduzir aspectos implícitos e ocultos no conteúdo material a analisar.

diferentes categorias <sup>51</sup> e identificadas as unidades de análise <sup>52</sup>, para fazermos o seu recorte e, de acordo com a sua semelhança significativa, agrupá-las dentro de cada categoria <sup>53</sup>. Identificadas as diferentes categorias e analisado o seu conteúdo, foi possível detectar atributos semânticos comuns entre diversas categorias, levando-nos à sua agregação em grupos que denominámos de "situações" <sup>54</sup> que veremos definidas e analisadas ao longo da 2ª parte desta dissertação, bem como a sua síntese em quadros <sup>55</sup> e gráficos para melhor permitir a análise e comparação dos dados e, simultaneamente, uma visão ampla da realidade em estudo, no sentido de sugerir novas relações significativas em direcção à problemática e objectivos do nosso trabalho.

Conseguida a análise e tratamento dos dados — e assumindo o encadeamento lógico das suas evidências frequentemente ilustradas com situações concretas ou a linguagem própria dos actores — era chegado o momento da sua integração no marco teórico adequado — desenvolvido no capítulo I da 1ª parte — enfatizando as suas implicações com vista a uma melhor reflexão e compreensão do processo de gestão da

---

<sup>51</sup> As categorias são "*rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo ...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos*" (Bardin, 1991:117). Isto orientou-nos num processo de clarificação das unidades de análise constitutivas da informação recolhida, para as diferenciar e, seguidamente, o seu reagrupamento por analogia com os critérios semânticos definidos previamente para cada grupo ou categoria. Reagrupar as unidades de análise implica, assim, o que há de comum entre elas.

<sup>52</sup> O recorte das unidades de análise foi considerado a partir do seu valor semântico, podendo surgir a frase, a expressão ou um simples palavra, consoante o significado que possam implicar, como veremos concretizado na 2ª parte do trabalho.

<sup>53</sup> A validade deste processo, implica a evidência de determinadas qualidades na categorização. De acordo com Bardin (1991:120), as boas categorias devem apresentar: exclusão mútua, em que cada elemento só pode ser classificado numa categoria; homogeneidade — num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise; pertinência — uma categoria deve estar adaptada ao material de análise e possuir ligação ao quadro teórico definido; objectividade — a mesma unidade significativa deve ser integrada na mesma categoria por diferentes codificadores; produtividade — na medida em que devem ser férteis em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exactos. No nosso processo de análise procurámos seguir estes critérios de categorização, como teremos oportunidade de ver ao longo da 2ª parte, quando determinámos a conceptualização das "categorias" e das "situações" (agrupamento de categorias) bem como a utilização das unidades de análise oriundas dos acontecimentos da sala de aula e, sempre que possível, com a linguagem dos próprios actores em observação.

<sup>54</sup> Ver quadro em anexo IV onde dispomos esta divisão em categorias e a sua agregação em "situações", com exemplos de unidades de análise e a sua frequência registada.

<sup>55</sup> Em anexos V, VI, VII e VIII.

diversidade na sala de aula — e que concretizamos ao longo da 3ª parte — procurando-se, deste modo, dar origem a um conhecimento que ultrapassa a percepção imediata da realidade e as representações ideológicas dos diferentes actores e do próprio investigador.

## 2ª PARTE

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta 2ª parte tem como objectivo central a descrição, síntese e análise dos dados recolhidos, fundamentalmente, no dia-a-dia da sala de aula, através de uma Observação Participante, complementada por uma entrevista à professora; um inquérito aos encarregados de educação dos alunos da turma em estudo e alguns documentos oficiais referentes à matrícula e à avaliação dos mesmos, como já tivéramos oportunidade de falar no número 4 do capítulo II, aquando do processo metodológico desenvolvido no terreno.

O processo de análise ao longo desta 2ª Parte possibilitar-nos-á uma reflexão e compreensão relativamente à existência da diversidade sócio-económica e cultural na sala de aula e à necessidade urgente de a considerar no espaço educativo de uma escola para todos. Mais concretamente, o nosso estudo define-se em torno da problemática: *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória*, cujo propósito e significado contextualizámos e fundamentámos no final do capítulo I, acreditando que, no contexto actual, é tempo da Escola se constituir num espaço democrático, pela aceitação efectiva da sua realidade culturalmente múltipla, desenvolvendo a possibilidade e as estratégias para a concretização do princípio básico educativo da igualdade de oportunidades, que não deverá limitar-se ao acesso, mas permitir também o sucesso de todas as crianças abrangidas pela escolarização.

Neste âmbito, defendemos a existência de diversidade na sala de aula que, relativamente ao nosso estudo, poderá estar no género, na origem geográfica ou no estatuto sócio-económico e cultural e, como tal, não partilhando conhecimentos, interesses, necessidades ou projectos idênticos, independentemente da etnia ou cor da pele, pois, ainda que todos sejam brancos, isto não representa um grupo homogéneo e culturalmente identificado com a imagem hegemónica naturalizada pelas nossas sociedades e definida como homem, branco, lógico, masculino, classe média e de origem urbana.

De facto, a nova sociedade — mais especificamente a escola — não pode continuar presa a essa imagem hegemónica, pois já vimos como as culturas são construídas em espaços e sob condições económicas e sociais específicas, levando muitas crianças, logo no início da sua escolaridade, a experimentar o contraste entre a cultura da fracção social a que pertencem e as expectativas escolares, resultando frequentemente num processo não resolvido, através de um "*continuum*" de experiências falhadas que, em última análise, se traduz no insucesso da sua aprendizagem.

Desocultar o "*como*" da gestão daquela diversidade no dinamismo interaccional da sala de aula pressupõe saber o que a professora entende por diversidade e que significado lhe atribui em relação ao processo de ensino-aprendizagem. A resposta a esta questão justifica-se na medida em que, a partir do seu conteúdo significativo, poderá depender a compreensão de outras questões mais abrangentes que se materializam no próprio conceito de "*gestão*" e que constituem o eixo principal da problemática em estudo, anteriormente definida, mas que importa relembrar antes de prosseguirmos. "*Gerir*" tratar-se-á, então, de um processo que (des)considera e (des)valoriza, consciente ou inconscientemente, as diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os diversos grupos que coexistem e interactuam no quotidiano da sala de aula, no sentido



de potenciar a rentabilização e intercomunicação cultural presente nessa diversidade, permitindo que as suas vozes se façam ouvir e lhes sejam criadas oportunidades de sucesso; ou, pelo contrário, traduzir-se-á num processo acrítico pela imposição de uma cultura homogeneizante, incapaz de se questionar sobre as desiguais condições de acesso da sua população, condicionando, assim, a promoção de sucesso de muitas crianças ou jovens, ao mesmo tempo que contribui na reprodução de desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, a nossa análise foi conduzida por uma série de questões que nos propomos, não apenas responder linearmente, mas sobretudo reflectir e compreender, dada a complexidade e o dinamismo que sustenta todo o processo interaccional no dia-a-dia de uma sala de aula. Deste modo: a) Podemos afirmar que há diversidade na turma em estudo?; b) A concretizar-se um determinado tipo de gestão (porquê?), o que acontece de facto na sala de aula?; c) Nos momentos de interacção professora-aluno(s), a que grupos sociais a professora se dirige com maior frequência e que significados implicam as suas mensagens?; d) Que grupos surgem mais valorizados e que vozes são permitidas?; e) Será que os vários grupos sociais beneficiam igualmente da sua interacção com a escola? Que pode resultar daí para o sucesso da sua aprendizagem?

Relembrada que está a nossa hipótese de estudo, e apresentadas as questões básicas que lhe subjazem, passaremos à materialização desta 2ª Parte ao longo dos capítulos III, IV e V, cujo propósito corresponde à análise e reflexão dos dados conseguidos de acordo com os objectivos já referidos. Deste modo, começamos por analisar as **características de diversidade** da população em estudo — utilizando os dados dos inquéritos aos encarregados de educação —; em seguida procuramos analisar o **conceito de diversidade implícito no discurso** da professora, através da informação contida na entrevista realizada. Posteriormente, analisamos o **processo de gestão dessa diversidade** — utilizando as notas de campo conseguidas na Observação Participante —

considerando diversas situações de interacção professora-aluno(s) que distinguimos tematicamente, através de uma análise categorial <sup>56</sup>, em anulação da diversidade; situações de privilégio; situações promotoras da aprendizagem e situações de discriminação. Cada uma destas situações constitui-se pelo agrupamento de um conjunto de categorias de acordo com a sua relação significativa. Finalmente, procede-se a um confronto entre a análise aqui conseguida e outra que denominamos o nível de (in)sucesso na aprendizagem, como uma possível consequência do tipo de gestão encontrado na sala de aula.

Convém realçar que o significado de cada uma daquelas situações de interacção se traduz no conjunto de categorias que lhe subjaz. Porém, mediante o carácter complexo e dinâmico da realidade em estudo, importa aceitar que as fronteiras das categorias construídas são necessariamente imprecisas e provisórias no decurso da nossa análise para, deste modo, as podermos utilizar nas suas ligações e incoerências em direcção a uma melhor compreensão da sua complexidade. Isto não significa, de modo algum, falta de rigor — pois procurámos estabelecer as categorias de acordo com as regras das boas categorias segundo Bardin (1991: 20) já referidas no número 4 do capítulo II — antes pensamos que, em vez de simplificarmos a realidade para a compreender, convém explicitá-la e considerá-la na sua complexidade, tentando aproximações que nos permitam melhor compreendê-la, como teremos oportunidade de concretizar ao longo da descrição, análise e reflexão que passamos a realizar.

---

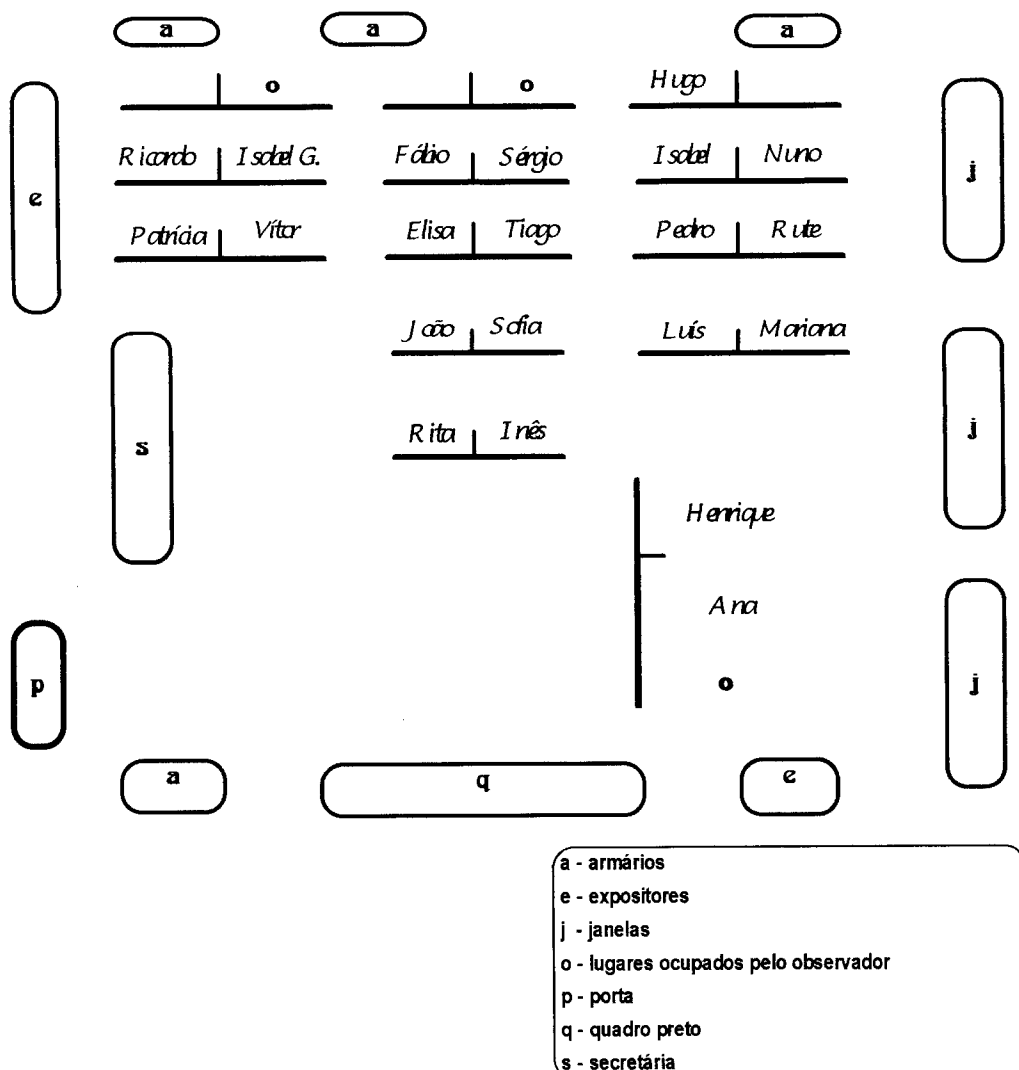
<sup>56</sup> Definida anteriormente no número 4 do capítulo II, quando falámos da técnica da análise de conteúdo utilizada no tratamento dos dados.

## CAPÍTULO III

### A EXISTÊNCIA DE DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

Defendemos a existência de diversidade na sala de aula ao nível do género, da origem geográfica e do estatuto sócio-económico e cultural a que pertence a sua população e que pretendemos analisar separadamente. Contudo, parece-nos conveniente identificar primeiramente a nossa unidade de estudo a partir da planta da sala de aula e integrando-a no contexto geral da própria instituição escolar.

**Figura 1:** Planta da sala de aula e distribuição dos alunos no espaço, no início da Observação Participante



A figura anterior mostra o contexto físico dos participantes, os seus espaços pessoais, os objectos principais da turma e a sua disposição, constituindo o contexto onde se realizou a Observação Participante. A distribuição do mobiliário é a mesma de turmas anteriores e a sala é partilhada igualmente por um grupo de 3º ano que tem aulas no turno da tarde, enquanto a turma do nosso estudo funciona apenas no turno da manhã entre as oito e as treze horas.

A distribuição das crianças teve a iniciativa da professora, segundo critérios de estatura colocando as mais altas atrás, ou por proximidade de géneros que, segundo a professora, permite um melhor controlo da disciplina. Porém, verificou-se bastante mobilidade na quase totalidade das crianças na turma, por exemplo, quando a professora se apercebia que alguém não conseguia ver para o quadro; quando o comportamento mais turbulento de alguém não permitia que o colega estivesse atento; quando procurava castigar um aluno, isolando-o um pouco dos colegas; ou então quando alguma criança faltava e uma outra pedia para ocupar o seu lugar na sua ausência.

Trata-se de um grupo do 1º ano de escolaridade constituído por 21 crianças com cerca de seis anos, orientadas por uma professora com 30 anos de experiência no ensino básico, mas colocada nesta escola há apenas 5 anos.

A escola onde se integra a unidade de investigação do nosso estudo é um edifício de arquitectura anterior à do 'Planos Centenário', com nove salas de aula, onde são leccionadas catorze turmas do 1º ciclo do ensino básico, num total de cerca de 300 alunos, com um professor por cada turma e ainda três professores de apoio à escola — em regime duplo — havendo duas salas reservadas ao ensino pré-primário.

De um modo geral, podemos dizer que se trata de uma escola cujo funcionamento e pedagogia são de cariz tradicional, notando-se uma certa impermeabilidade à inovação — seja ao nível da gestão, seja ao nível das metodologias

— não obstante algumas novidades pedagógicas que vão sendo trazidas por professores novos, mas de difícil adopção pelos mais antigos.

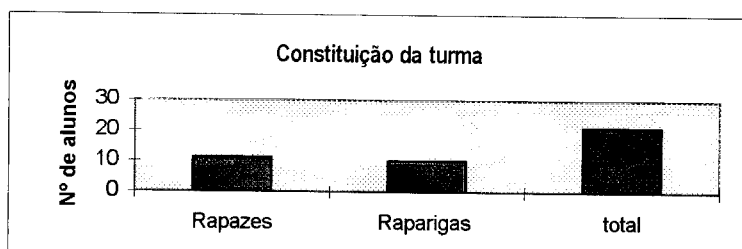
Convém referir que a escola em questão se encontra situada numa zona urbana, pertencente à área metropolitana do Porto, distando desta cidade cerca de 6 quilómetros e sendo bem servida de transportes. Estas condições contribuem para que seja uma escola muito pretendida pelos docentes, cuja concorrência é determinada pela classificação profissional, fazendo com que o quadro de efectivos se constitua, geralmente, de professores já no fim da carreira.

Apesar de alguma troca de materiais didácticos, cada turma funciona isoladamente dentro da respectiva sala, com excepção de actividades constantes no projecto educativo da escola — magusto, festa de Natal, cortejo de carnaval, dia da Árvore — em que os alunos do turno da tarde se reúnem aos da manhã, possibilitando um intercâmbio de actividades, ou simplesmente para contactarem mais directamente e conviverem no contexto escolar.

## 1. A diversidade de género

Como podemos constatar no gráfico 1, a turma é constituída por **rapazes** e **raparigas** numa percentagem próxima, com 10 raparigas e 11 rapazes, num total de 21, e que poderíamos chamar de equilíbrio entre géneros.

Gráfico 1: Constituição da turma quanto ao género



A sua distribuição inicial (fig.1) pela sala também nos parece quase equilibrada, na medida em que, normalmente, se encontra um rapaz e uma rapariga em cada mesa, com excepção da primeira e última mesas da fila do meio, onde estão duas raparigas e dois rapazes, respectivamente.

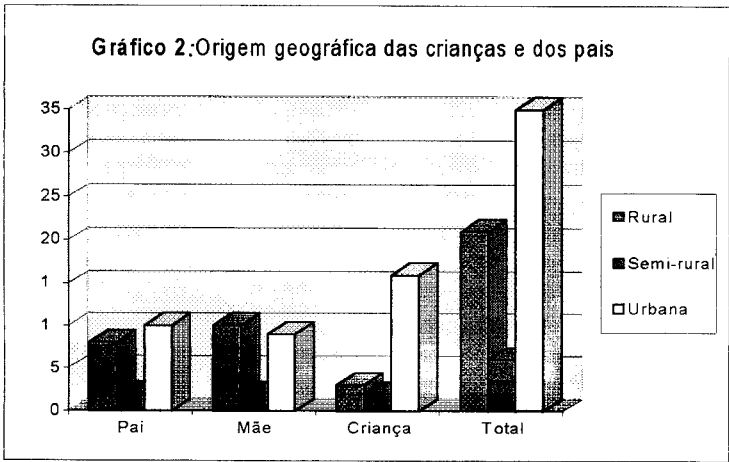
## 2. A diversidade de origem geográfica

A diversidade das crianças ao nível da origem geográfica pretende registar se a sua naturalidade e/ou a dos pais se integra numa zona **rural**, **semi-rural**<sup>57</sup> ou **urbana**. O facto de nem sempre haver coincidência de origem nos três elementos — criança, pai e mãe — levou-nos a apresentá-los separadamente, mas com a possibilidade de se referir sempre que se verificou aquela coincidência. O quadro e o gráfico seguintes apresentam-nos a origem geográfica das crianças e respectivos pais.

Quadro 1: Origem geográfica dos alunos e seus pais

Origem geográfica	Pai	Mãe	Criança	Total
Rural	8	10	3	21
Semi-rural	2	2	2	6
Urbana	10	9	16	35

NB.: Desconhece-se a origem de um pai.



<sup>57</sup> A característica **semi-rural** é considerada em relação a localidades que, sendo na sua generalidade rurais, apresentam alguns traços tipicamente urbanos, nomeadamente, serviços de saúde, educação e cultura, empregabilidade da sua população complementarizada com a prática agrícola e ainda facilidade de acessos que ajudam na obtenção de bens diversos.

A leitura do quadro e do gráfico revela-nos o nível de diversidade na origem dos pais e das mães que se distribui de modo quase equivalente entre rural e urbano, enquanto que as crianças se situam na sua maioria em zona urbana. Deste modo, há uma totalidade que é bastante superior para a zona urbana, o que corresponde a uma certa mobilidade do rural para o urbano, local onde se situa a própria escola do nosso estudo e onde reside a maior parte destas famílias. Convém referir que há três crianças nascidas em zona rural, tal como os seus pais, uma das quais continua vivendo lá, deslocando-se todos os dias para a localidade urbana, onde se encontra a escola.

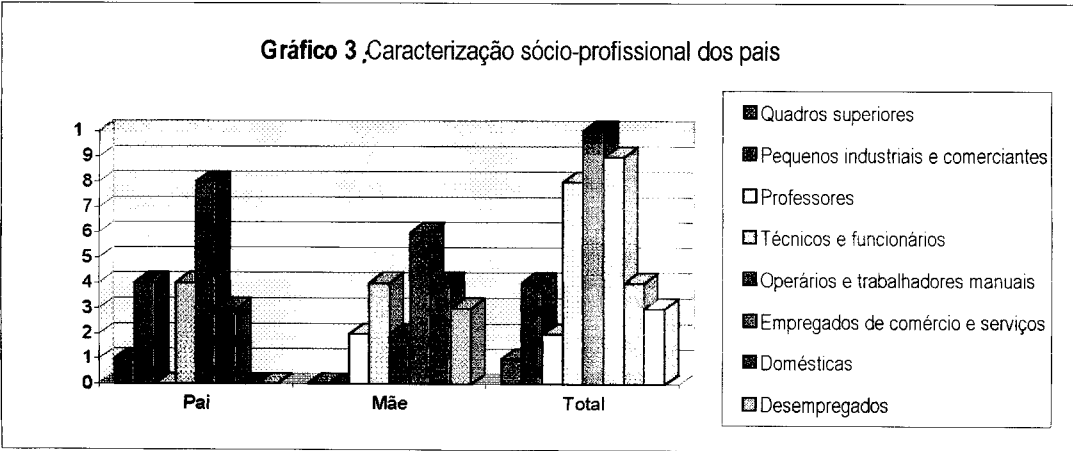
### 3. A diversidade sócio-económica e cultural

Considerou-se esta característica de diversidade, nas crianças da turma que constitui objecto do nosso estudo, a partir da composição sócio-profissional dos pais e do nível de escolaridade por eles conseguido, como podemos observar nos quadros e gráficos que se seguem.

**Quadro 2:** Caracterização sócio-profissional dos pais dos alunos

	Pai	Mãe	Total
Quadros superiores	1	-	1
Pequenos industriais e comerciantes	4	-	4
Professores	-	2	2
Técnicos e funcionários	4	4	8
Operários e trabalhadores manuais	8	2	10
Empregados de comércio e serviços	3	6	9
Domésticas	-	4	4
Desempregados	-	3	3

*NB.: Há um pai de quem se desconhece a profissão.*



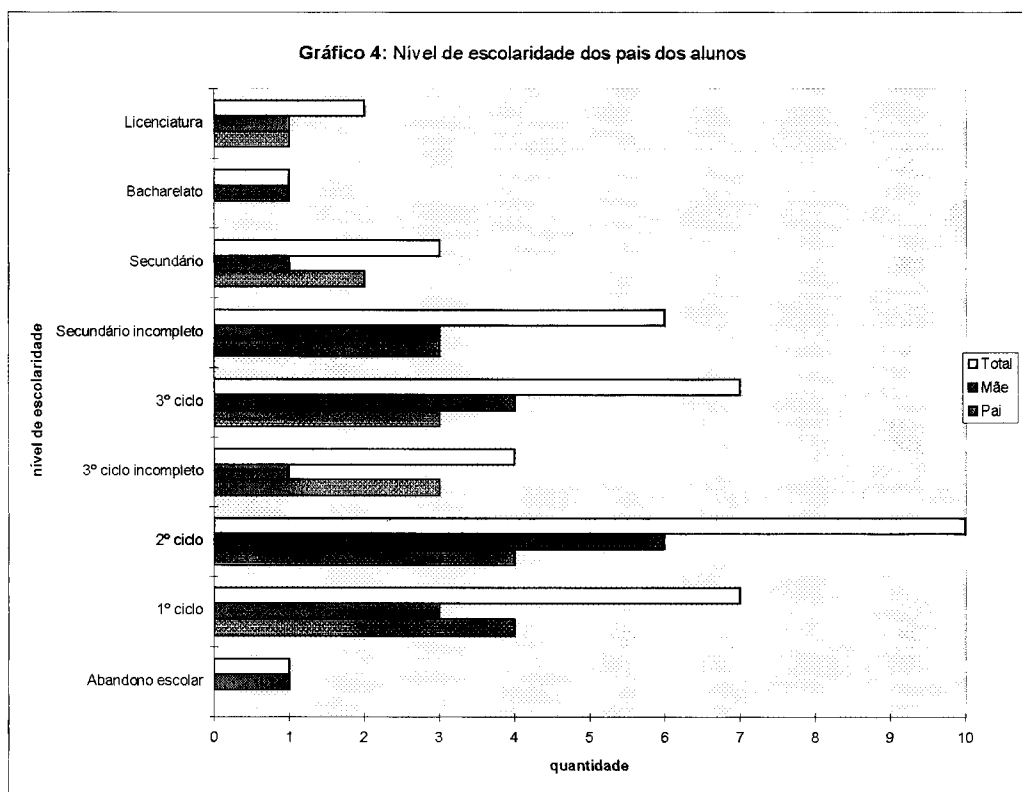
Constatamos que há uma diversidade na composição sócio-profissional dos pais dos alunos, embora a maioria se concentre em **operários e trabalhadores manuais**, **empregados de comércio e serviços** e **técnicos e funcionários** e, em contraste, quatro mães que são **domésticas** e três **desempregadas**, havendo ainda que considerar dois **pequenos industriais** e dois **comerciantes**.

**Quadro 3:** Nível de escolaridade dos pais dos alunos

Nível de escolaridade	Pai	Mãe	Total
Abandono escolar	-	1	1
1º ciclo	4	3	7
2º ciclo	4	6	10
3º ciclo incompleto	3	1	4
3º ciclo	3	4	7
Secundário incompleto	3	3	6
Secundário	2	1	3
Bacharelato	-	1	1
Licenciatura	1	1	2

NB.: Há um pai de quem se desconhece o nível escolar.





Verificamos que os pais das crianças se distribuem diferentemente pelos vários níveis de escolaridade que vai desde um abandono escolar até duas licenciaturas e um bacharelato.

É de referir que a grande maioria se encontra nos três níveis referentes ao **ensino básico**, quando apenas três completaram o **secundário**, um tirou um **bacharelato** e dois uma **licenciatura**.

Podemos concluir, de acordo com os dados presentes nos pontos anteriores, que há diversidade na sala de aula que constitui o objecto do nosso estudo. Diversidade essa que resulta do facto de serem **rapazes e raparigas**, de pertencerem a um meio **rural** ou

**urbano**<sup>58</sup> e ainda de acordo com o **estatuto sócio-económico e cultural** em que se incluem os seus pais. Consequentemente, defendemos a diversidade cultural da turma que escolhemos para a nossa pesquisa, pois diz-nos King (1991) que as culturas são construídas em espaços e sob condições económicas e sociais específicas: elas são construídas física, espacial e socialmente de acordo com os aspectos económicos da vida e das pessoas, das regiões e dos locais que habitam, etc. Isto significa que, não só na sociedade, mas também na escola encontramos diversos grupos com uma cultura própria que influencia a sua maneira de ver o mundo e a sua escolarização, pois uma grande parte do que somos é a cultura em que nascemos e que circula em nossa volta.

#### **4. Um conceito de diversidade que antecipa e reproduz a (des)igualdade de oportunidades de vida**

Uma vez concretizada a caracterização da diversidade dos alunos da turma, importa agora saber o que pensa a professora a respeito dessa diversidade, como a considera no processo de ensino-aprendizagem e na sua relação com a concretização da igualdade de oportunidades de vida. O acesso a esta informação verificou-se mediante uma entrevista (anexo III) à professora, já no final do período de Observação Participante, pois nesta altura não só os objectivos do nosso trabalho estavam mais clarificados, como também haveria mais à vontade para conseguir gravar a nossa conversa, permitindo, deste modo, uma informação mais fiável e sem receios.

---

<sup>58</sup> Para esta característica de diversidade, à origem geográfica de cada aluno associámos também a de seus pais, conseguindo-se uma origem de tendência mais rural ou mais urbana. Por exemplo, a uma criança nascida numa zona urbana e com pai de origem rural e mãe de origem urbana, atribuiu-se uma origem de tendência urbana, uma vez que é esta a característica que mais predomina. No caso de haver coincidência na origem dos três elementos — criança, pai e mãe — dizemos que o aluno possui uma origem fortemente rural ou urbana, conforme a coincidência verificada em relação ao rural ou ao urbano.

Questionando a professora sobre a diversidade na sua sala de aula, começou por afirmar a sua existência mais ao nível do "comportamento" e no sentido de um distanciamento em relação aos objectivos da aprendizagem da leitura, referindo "os que lêem bem", "os que vão mais devagar" e "os que realmente não aprendem ao mesmo ritmo ou se virão mesmo a atingir os objectivos".

Posteriormente, insiste-se na questão da diversidade ao nível da origem dos alunos, parecendo-nos hesitante e pouco segura no conhecimento desta realidade e dizendo: em relação ao "nível sócio-económico, de uma maneira geral, não me pareceram de estrato social muito carenciado. Parecem-me crianças que vivem razoavelmente bem ... O problema é mais ao nível da educação ... do tipo de educação ".

A sua afirmação leva-nos a pensar que não os diferencia tanto pelo nível económico, mas sim pelo nível cultural implícito no tipo de educação em que foram orientados e que se manifesta na sua interacção com a professora.

Conduzindo a nossa questão para uma possível influência no processo de ensino-aprendizagem, continua hesitante e parece-nos pouco consciente disso quando nos refere "Sei lá ... às vezes sem a gente querer até é influenciada ... porque eles em casa ... a gente também se apercebe da maneira como eles estão habituados a ser tratados em casa. Consoante isso é que uma pessoa varia ... Com o Vítor não posso actuar da mesma maneira que a Ana ... se a criança está habituada a que o pai não a trate com grandes medidas, já não tem problemas. Agora na maneira de ensinar ... não faço assim grandes diferenças ... Ensinar é tudo por igual, até porque quando se trata de explicar qualquer coisa é sempre a mesma e ... tanto ensino de uma maneira a um como a outro ... tento explicar precisamente da mesma maneira ... agora ensino mais a um ou a outro quando têm dificuldades ... mas uma explicação que eu possa dar a respeito de qualquer coisa é da mesma maneira".

Depreende-se que, apesar de não ter conhecimento concreto da diversidade dos seus alunos, a professora apercebe-se dessa diversidade na sua interacção com eles, procurando agir particularmente de modo a reproduzi-la um pouco na aula, por exemplo, se pressente que em casa é bem tratada permite que o mesmo aconteça na aula, ou vice-versa.

Em relação à influência dessa diversidade no processo de ensino-aprendizagem, parece verificar-se uma espécie de igualdade que trata a todos por igual, sem qualquer diferença pelas diferenças que possa haver entre as crianças, apenas ensinando mais (do mesmo) a quem tenha dificuldades.

Quando abordamos o princípio da igualdade de oportunidades para todos, a professora parece-nos bastante realista em relação ao que se passa na sociedade, dizendo "acho isso muito difícil ... é uma ilusão. Na sociedade em que vivemos, acho que não é possível ... depende muito do ambiente em que vivem ... que vão frequentar, dos conhecimentos ... mesmo a nível académico também, porque isso vai marcar muito a oportunidade ... mas às vezes não é só saber, não é só a nível de conhecimentos, é preciso também ter sorte ... Acho que não há igualdade de oportunidades ... até porque está provado que os estratos sociais mais baixos têm menos oportunidades ... porque o tipo de ambiente que eles frequentam não é de modo a criar essas oportunidades".

Notamos um certo fatalismo na reprodução das desigualdades sociais e da importância do ambiente em que vivem, onde se incluem não apenas a possibilidade de estudar, mas também outras que depreendemos seja a influência social das famílias.

Nesta perspectiva, quisemos que se referisse aos seus alunos particularmente, ao que nos respondeu que "são capazes de surgir oportunidades para alguns ... mas a maioria não sei ... o Pedro ... sim ... A Sofia poderia ter ... a pessoa com quem ela vive gostará ... não há muitos mais ... é um bocado difícil de dizer ... porque eu acho que

surgir oportunidades não é por obra e graça ... também tem que ter outros conhecimentos ... não é só formação académica ... no meu entender, haverá poucos que irão atingir ... porque não conhece pessoas ... não frequenta ambientes de maneira a serem criadas as condições ... é preciso um leque de condições que facilitem as oportunidades ... há pessoas que têm uma formação académica e que depois as oportunidades também não surgem. Enquanto que há pessoas que nem têm grandes formações académicas, mas que conhecem meio mundo e isso aí é que surgem as oportunidades. Deixa ver na minha turma ... a Mariana é capaz de ter um ambiente propício a isso. O Pedro ... A Rute também é capaz ... O Fábio não sei, tenho muitas dúvidas. A Rita não sei ... o pai também não chegou longe. A Ana só se perder aquela timidez. A Isabel, talvez ... A Isabel G. vai ser um problema ... deve ficar só pela escolaridade obrigatória ... é um bocado difícil, na medida em que ela é adoptada. O Ricardo vai ser uma expectativa frustrada ... A Inês ... vai ter dificuldades, à partida, na parte académica, se tiver oportunidades é de nível baixo ... não lhe vejo grandes voos. O João vivaço ... vai dar nas vistas em todo o lado ... fazer-se notar ... e vai ter essa possibilidade, com certeza. O Henrique ... não vejo. O Luís ... esse não ... estará muito longe. O Sérgio também é capaz ... de subir alto".

Continuamos a constatar que a professora detecta a presença de diversidade na sua turma, ainda que, de modo inconsciente e um pouco impreciso, pela maneira como mostra relacionar a igualdade de oportunidades com os condicionamentos das famílias de origem e, por fim, com casos na sua turma que mostra conhecer mais particularmente. Assim sendo, começa logo por referir o caso do Pedro — que sabe ser filho de um engenheiro e de uma educadora de infância — e da Sofia que não vive com a família de origem, mas com uma professora que é sua tia e com a madrinha que é também licenciada.

Estes dois casos são os primeiros a quem antecipa boas oportunidades de vida, embora refira também outros com essa possibilidade como a Mariana — filha de funcionários; a Rute, o Sérgio e a Isabel, talvez. Porém, tem muitas dúvidas em relação ao Fábio — filho de operários — e à Isabel G. que é adoptada; também não acredita que o Ricardo — filho de um funcionário e de uma doméstica — e o Luís — filho de um operário e de uma desempregada — possam ir longe na vida. Pelo contrário, o João é uma criança que se faz notar e terá "essa possibilidade, com certeza".

O facto de ser rapaz ou rapariga "já não está em causa ... se for uma rapariga que ... mostre que tem pedalada para determinado lugar ... acho que consegue vencer na mesma. Hoje em dia é capaz de ainda haver uma certa diferença, mas ela tende a diminuir".

Continuando a nossa análise, e retomando um pouco mais a relação entre o nível de escolarização e as oportunidades de vida, refere que "num determinado nível de escolaridade inferior, as oportunidades podem surgir, mas sempre no seu nível ... uma formação académica superior já pensa noutras oportunidades ... a um nível mais alto ... a influência é bastante grande. A escola pode motivar ... incentivar ... para serem um bocadinho ambiciosos, no sentido de tentarem fazer cada vez melhor ... e atingirem os objectivos que se propõe ... à parte disso ... até porque lá está ... a diversidade depende de muitos factores, mesmo quando já sai da escola. Hoje, como sempre, quem vai para as universidades são os da classe burguesa. São os filhos deles que lá estão, praticamente, não por serem inteligentes, mas porque têm dinheiro que podem gastar em explicações. Se não aprendem a bem, aprendem à força de dinheiro para explicações. O que conta são também os conhecimentos e não propriamente a nível académico".

Concluimos que a professora acaba por reconhecer a diversidade na sua turma, ao nível do género ou do estatuto sócio-económico e cultural e mostra ter bem a consciência que essas diferenças se vão repercutir nas oportunidades de vida de cada grupo, antecipando melhores níveis académicos e melhores oportunidades para os poucos que têm condições familiares ligadas aos aspectos económico-sociais e culturais mais prometedores, enquanto que à maioria dos seus alunos são previstas poucas oportunidades, talvez por não pertencerem à "classe burguesa" que ela mesma refere. De tudo isto se depreende uma reprodução das desigualdades sociais onde o papel da escola tem apenas alguma influência.

O conteúdo desta entrevista parece-nos bastante significativo no sentido de poder contribuir para uma melhor compreensão do que se passa no quotidiano da sala de aula, mais especificamente em torno da nossa problemática: *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória* e na reflexão das questões subjacentes já anteriormente referidas.

## CAPÍTULO IV

### A GESTÃO (?) <sup>59</sup> DA DIVERSIDADE NO QUOTIDIANO DA SALA DE AULA

O conceito de gestão que intitula este ponto, tal como já anteriormente se referiu, poderá significar dois tipos de processo: um que considera e valoriza as diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os diversos grupos que coexistem e interactivam no quotidiano da sala de aula, no sentido de potenciar a rentabilização e intercomunicação cultural implícita na sua diversidade, possibilitando espaços onde todos se façam ouvir e tenham oportunidades de sucesso (gestão intermulticultural); ou, pelo contrário, traduz-se num processo acrítico pela imposição de uma cultura homogeneizante, incapaz de se questionar sobre as desiguais condições de acesso da sua população, condicionando, assim, a promoção de sucesso de muitas crianças, ao mesmo tempo que participa na reprodução de desigualdades sociais (gestão-controle).

Sendo este o ponto nodal da nossa pesquisa, será conveniente contextualizar alguns conceitos e condições que a sustentam, bem como justificar um pouco a análise categorial conseguida para os dados recolhidos.

A informação utilizada nesta análise resultou das notas de campo aquando da Observação Participante e integra as interacções professora-aluno(s) expressas principalmente através da linguagem, mas podendo ser reforçadas pelos gestos ou atitudes. Enfatizamos o conceito de interacção como dinâmica relacional que implica significações sociais, pois na aula o aluno não se encontra sozinho face ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim rodeado por outros alunos que se encontram na mesma

---

<sup>59</sup> O ponto de interrogação pretende chamar a atenção para o facto de, ao iniciarmos este capítulo, ainda não estar clarificado o tipo de gestão que vamos encontrar através da análise dos dados: uma gestão intermulticultural ou uma gestão-controle.



situação que ele, enquanto é conduzido, tal como os seus colegas, pela professora que explica, corrige, ajuda, (des)valoriza, interpela ou rejeita. Ou seja, em situação de classe, a possibilidade de aprendizagem é sempre atravessada pela mensagem implícita nas interacções professora-aluno(s). Daí o considerarmos imprescindível o estudo dessas interacções na aula, não só para melhor compreendermos o processo das aprendizagens, mas também esclarecermos outros processos que, simultaneamente, aí se desenvolvem, ao ponto de influenciarem o nível de sucesso de cada aluno.

Em seguida, desenvolvemos uma análise categorial — de acordo com o que especificámos no número 4 do capítulo II — sobre um conjunto de interacções, cujo significado e classificação temática nos permitiu agregar as várias categorias em grupos de situações que denominámos de **anulação da diversidade** que engloba as categorias: **personagem-turma, exigência, individualismo, competição, culpabilização, lamentação e impaciência; situações de privilégio** onde incluimos as categorias: **colaboração, direito ao uso da palavra e permissão; situações promotoras de aprendizagem** que agregam as categorias: **oportunidade, interpelação, esclarecimento, ajuda, apelo, valorização, encorajamento e cooperação; situações de discriminação** que agrupam as categorias: **categorização, desvalorização, recusa, expectativas negativas, silenciamento e rejeição**. Posteriormente confrontamos estas situações com o **nível de (in)sucesso da aprendizagem**<sup>60</sup>, como possível consequência resultante do tipo de interacções professora-aluno(s) que elas significam.

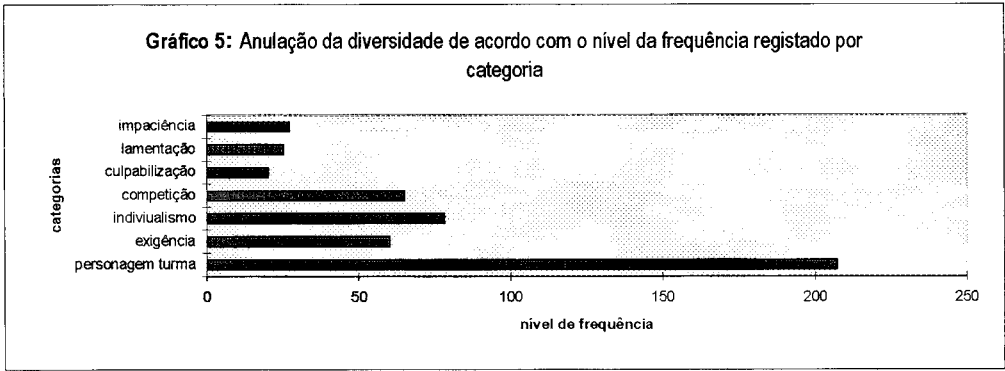
---

<sup>60</sup> Estas situações e suas categorias podem ser observadas num quadro, que se encontra em anexo IV, e onde é possível também ver exemplos dos indicadores que lhes deram origem, assim como o número que representa a frequência registada para cada categoria.

Damos início à análise da gestão de diversidade no quotidiano da sala de aula com a situação de **anulação da diversidade** e respectivas categorias, na medida em que nos permite, em primeiro lugar, identificar o tipo de gestão que acontece naquele contexto. Além disso, a ordem de análise apresentada para as várias situações está em conformidade com a série de questões apresentadas no início desta 2ª Parte, isto é, após verificarmos o tipo de gestão presente na sala de aula, procuraremos analisar o que acontece ao nível das interacções professora-aluno(s), considerando a desigual distribuição e o significado que implica o seu conteúdo, a fim de constatarmos se os vários grupos sociais beneficiam de igual modo e se há consequências ao nível do sucesso da aprendizagem de cada um.

### 1. A anulação da diversidade

A **anulação da diversidade** significa um conjunto de situações onde a interacção professora-aluno(s) apresenta uma forte tendência para transformar a diversidade num estranho dentro da sala de aula. A sua conceptualização está implícita na seguinte série de categorias definidas através da análise dos dados relativos às interacções professora-aluno(s) no quotidiano da sala de aula: **personagem-turma; exigência; individualismo; competição; culpabilização; lamentação e impaciência**, apresentadas no gráfico 5, que passamos a analisar separadamente e de acordo com a frequência dos seus indicadores.



### 1.1. A personagem turma

Esta categoria é identificada a partir de interações da professora com toda a classe, sem se dirigir nunca a qualquer aluno em particular.

Analisando os seus indicadores, bem como o seu nível de frequência registado no gráfico anterior, sobressai uma personagem ao mesmo tempo múltipla e indeterminada, ou seja, somos capazes de identificar vários sujeitos: "meninos"; "todos"; "quem"; "ninguém"; "vós"; "toda a gente"; "vocês" ; "tudo" para uma mesma entidade que está presente pelo aglomerado anónimo que constitui a turma — como se não quiséssemos conhecer nenhum em particular — ao mesmo tempo que parece impossível defini-la concretamente.

Para além da identificação daqueles sujeitos, há que considerar ainda outros indicadores que conduzem à existência da **personagem turma**, como sejam alguns verbos: "vamos"; "vejam"; "olhem"; "calem-se"; "façam"; "estejam"; "devem"; "lembrem-se"; "abram"; "têm"; "ouçam"; cuja ideia plural e vocativa fazem-nos crer que se dirigem para o colectivo da turma, podendo ainda referir-se como significativo a elevada frequência de "vamos" (30) que, se relacionarmos com a frequência global de "tudo"; "todos" e "toda a gente" (23), nos leva a inferir que signifique "vamos todos" sem excluir ninguém, no sentido de uma pretensa legitimação.

### 1.2. A exigência

A **exigência** surge a partir da interacção da professora com toda a turma, porém também pode acontecer dirigir-se verbalmente para um determinado aluno, mas com o intuito de atingir a todos em simultâneo.

Os indicadores desta categoria apontam para aquilo que poderíamos definir como sendo o nível de exigência de uma cultura escolar a que todos devem aderir se querem ser bem sucedidos, mas que acaba por ser angustiante e punidora para os que não conseguem conformar-se aos seus requisitos.

Exigências de tempo quando se pretende uma execução rápida e se impõe limite de tempo para os vários trabalhos — "fazer rápido", "só dou mais cinco minutos" — ao ponto de implicar uma não ida ao quarto de banho ou o adiar do lanche; exige-se a perfeição num trabalho que "toda a gente devia saber fazer", de contrário arrisca-se a levar um "Mau com um traço por cima". As crianças têm de cumprir e que ninguém se lembre de se enganar ou terá que "... fazer outra vez".

Há que habituar-se a "... estar sossegado e a falar baixo na sala", de qualquer maneira a conversa não é bem vinda à sala de aula porque "conversa atrasa o trabalho". Aliás quem não fizer tudo bem feito, rápido, em silêncio e tantas vezes quantas as que a professora mandar, sujeita-se a não ser atendido, pois "... não fazem a vontade à professora e a professora não vos atende" e "... só falo com aqueles meninos bem comportados".

Trata-se de todo um leque de deveres, ordens e regras exigidas pela cultura da escola e que, subtilmente, pretende uma espécie de domesticação destas crianças que até há bem pouco tempo tinham o tempo todo para brincar e conversar. Nem sequer adianta chorar, pois têm de convencer-se de que "...ler e escrever não é nenhuma brincadeira, é uma coisa muito importante".

### **1.3. O individualismo**

Verifica-se, mediante os dados, uma forte tendência para a construção de uma atitude individualista — bem visível no gráfico 5 — dirigindo-se ora para o colectivo da

turma no sentido de uma ordem que é preciso cumprir, ora para alunos em particular no sentido de impedir que os que sabem não digam ou não deixem copiar aqueles que não sabem. Deste modo, "cada um deve fazer sozinho ... senão não tem piada nenhuma" e é preciso ver se os alunos "conseguem desenrascar-se sozinhos", pois de contrário "não aprende". Como tal as crianças são incentivadas a não dizer nem perguntar nada ao colega, a não copiar e a não deixar copiar, a pensar e dizer muito baixinho para ninguém ouvir, não vá o colega fazer igual, o que é inadmissível porque ele ou ela "tem que aprender sozinho" e só se é capaz e esperto se assim o fizerem. Não só é proibido partilhar aquilo que se sabe como ainda é preciso esconder, sobretudo quando se trata de fichas de trabalho ou de avaliação em que "falar ... nem pensar".

Daí uma série de medidas de precaução que levam à mobilidade de algumas crianças na aula em que "Isabel, vais lá para trás fazer a ficha"; "Ó Hugo, chega a mesa para trás"; "Ó Pedro, vem aqui para a minha beira". Mas como não há lugares vagos para pôr cada criança sozinha numa mesa, e as hipóteses de copiar são muitas, há que utilizar capas de dossier que se colocam sobre a mesa entre cada duas crianças. Contudo, tais barreiras não são suficientes, sobretudo para os mais habilidosos na arte de fazer igual ao colega que lhe está mais próximo, e então recorre-se a novos estratagemas ao ponto de se dizer mesmo que "quem falar, eu tiro-lhe a ficha" ou "se te viras para trás, eu não te vejo o Ditado", havendo mesmo ocasiões em que tal aconteceu.

#### **1.4. A competição**

Analisando os indicadores relativos à categoria da **competição**, constatamos que é uma interacção bastante presente na sala de aula, pela elevada frequência com que surge (Gráfico 5), seja em interacção com todo o grupo de alunos, seja individualmente, mas sempre com a finalidade de englobar a todos.

É de realçar a constante comparação e confronto entre o desempenho e o trabalho das várias crianças no sentido do cumprimento das exigências escolares, evidenciando-se a rapidez, a quantidade e a perfeição pretendida pela professora, por exemplo: "Olha, Vítor, o Luís já começou"; "Quero ver quem consegue fazer isto mais vezes no caderno"; "Há ali meninos que têm tudo certo e tu (Pedro) também podes ter"; "Despacha-te, Sérgio, há meninos que já acabaram"; "Quero ver quem tem Bom".

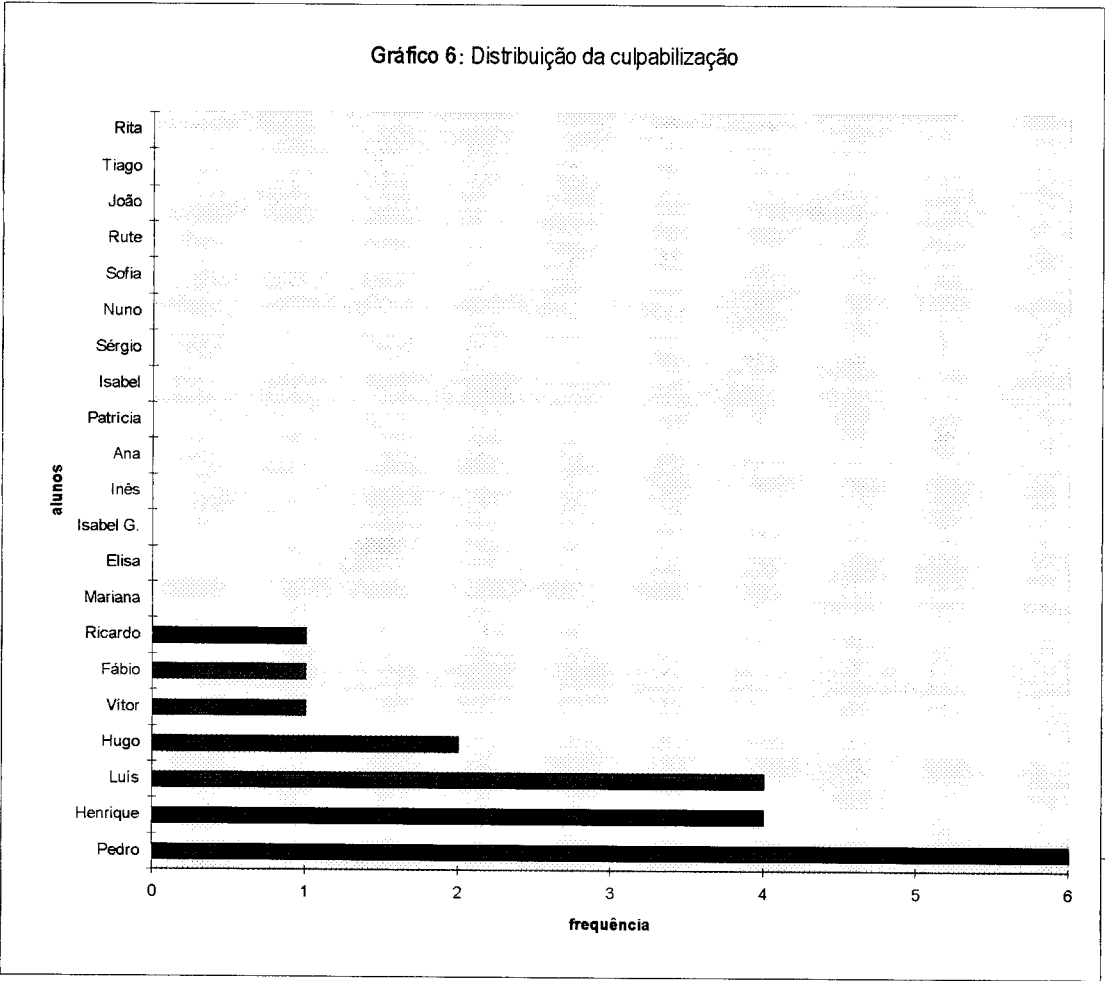
Todas estas interações vão atingindo as crianças ao mesmo tempo que se dá a entender que é preciso ser capaz e esperto para realizar as várias tarefas escolares ao referir-se "Quero ver quem é capaz de ler isto" ou "quem é esperto". Tudo isto é ainda apoiado pela importância dada ao apoio familiar na aprendizagem da criança quando se refere "vou ver quem é que estudou a lição em casa", como condição "*sine qua non*" para o sucesso na leitura onde o que importa é "... ver quem sabe ler" sem mesmo considerar que possibilidade tem a família de ajudar a criança.

Outras interações de incentivo à **competição** parecem querer hierarquizar as crianças ao nível do seu desempenho na aprendizagem e dos seus conhecimentos, pois "Ó Henrique, o Vítor já vai à tua frente", mas "Vamos ver quem consegue fazer primeiro que o Vítor", até porque "Já há duas meninas (Rute e Isabel) que acabaram de fazer", no entanto "Mariana, tu sabes mais do que ele (Henrique)".

Não nos parece tratar-se de uma **competição** no sentido de estimular cada criança a superar as suas próprias dificuldades e a procurar melhorar cada vez mais a sua aprendizagem, cujo processo é pessoal, mas sim no sentido em que o mais importante é superar os outros, ou seja, ultrapassar e não se deixar ultrapassar para, assim, poder vir a ocupar os primeiros lugares ou as melhores qualificações: "Quero ver quem é o 1º a vir ler-me a frase do quadro..." ou "Quem é que nesta sala quer ficar atrasado?", então "Anda lá Patrícia, que o Henrique ainda te passa à frente".

1.5. A culpabilização

Enquanto as categorias anteriormente analisadas para a anulação da diversidade indicam ou subentendem interacções da professora com o todo da turma, a culpabilização centra-se e atinge particularmente o aluno alvo da interacção docente. Daí justificar-se o gráfico seguinte onde podemos constatar as crianças culpabilizadas e respectiva frequência, bem como as ausentes neste tipo de interacção.



O gráfico 5 mostra-nos que esta categoria é a menos frequente, contudo não é menos importante na anulação da diversidade, na medida em que os indicadores nela

incluídos evidenciam todo um processo de **culpabilização** das crianças, que são responsabilizadas pela sua falta de compreensão, pelas dificuldades sentidas, pelos trabalhos mal realizados ou inacabados. São diversas as culpas apontadas, mas sempre centradas na própria criança, como a sua falta de atenção, a sua conversa e brincadeira constante, o seu mau comportamento ou simplesmente a sua falta de interesse pela actividade escolar.

Assim constatamos que o Pedro, o Henrique e o Luís são as crianças mais frequentemente culpabilizadas, sendo menor a incidência no Hugo, no Vítor, no Fábio e no Ricardo e não se verificando nenhuma rapariga atingida pela **culpabilização**. É de referir que o Luís é acusado de não estar atento, de estar sempre a brincar e de não estar interessado, daí as suas dificuldades e a sua falta de compreensão durante a aprendizagem. O Henrique apresenta as mesmas culpas, com excepção da falta de interesse, enquanto o Pedro é culpado por estar na conversa e sem atenção. Se o trabalho do Ricardo "está uma trapalhada" é porque esteve sempre a conversar; "O Vítor não acabou porque esteve sempre a olhar para o lado"; "Agora o Hugo ... passa a vida na brincadeira e chora" e " ... o Fábio ainda não sabe porque esteve a brincar com os cromos".

Parece-nos oportuno questionar se o facto de culpabilizar as crianças pelo seu menor desempenho ajudará a professora a desculpabilizar-se quando, por exemplo, refere "Vou chamar cá alguns pais porque há meninos que não sabem e só se portam mal", ou seja, os pais destas crianças precisam saber que, se a sua aprendizagem não vai melhor, a culpa não é sua.



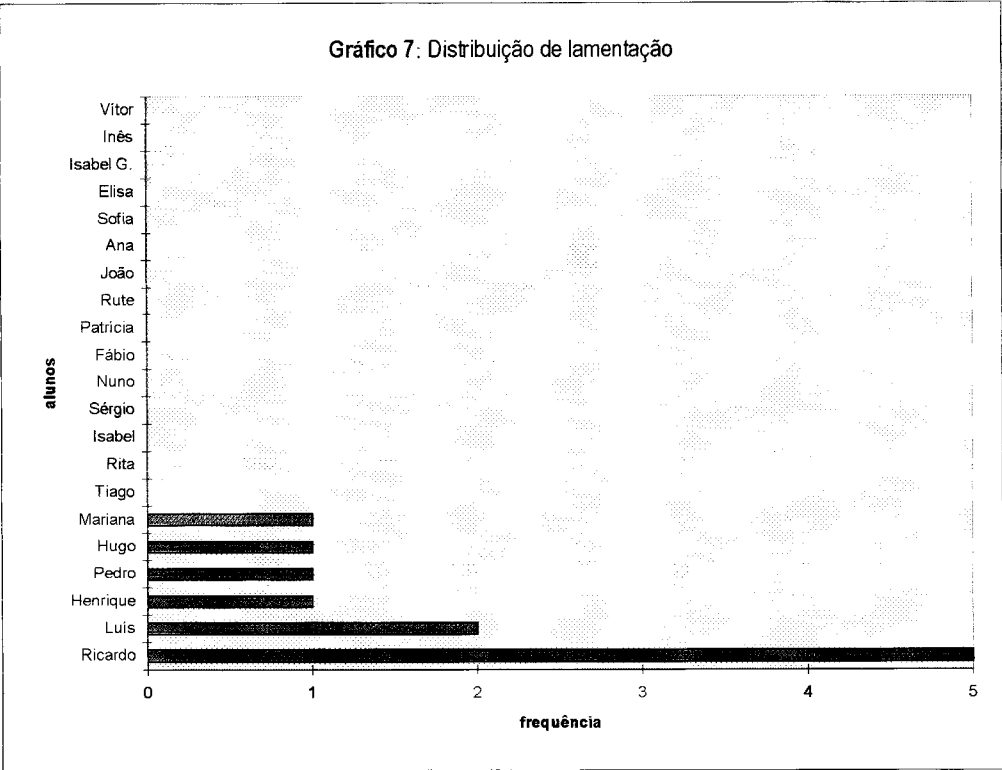
## 1.6. A lamentação

A **lamentação** é uma categoria através da qual constatamos uma série de lamentos que ora se dirigem a toda a turma como: "Ó meu Deus do Céu!"; "Já me dói a garganta"; "Já me dói tudo de vos ouvir"; "Estou a ficar triste ..."; "Assim não pode ser, qualquer dia vou para casa que já não posso mais"; ora incidem directamente em determinados alunos (gráfico 7) como o Ricardo, o Luís, o Henrique, o Pedro, o Hugo e a Mariana, sendo o Ricardo a criança de quem a professora se lamenta mais frequentemente que, devido às suas grandes dificuldades de aprendizagem, parece constituir um autêntico problema a resolver.

Verificamos que a professora, por um lado, se queixa sobretudo das dores de garganta e de cabeça e do cansaço físico causado pela turbulência das crianças, por outro lado, dirige uma série de **lamentações** a Deus e a Nossa Senhora com bastante frequência, denotando-se a sua sensação de incapacidade e de impotência, perante o caso de algumas crianças como é o caso do Ricardo que, sozinho, recebe um quinto das **lamentações** de toda a turma, num total de 25, em relação ao qual diz "Ai, até já me vêm os suores!", "Já não sei o que ... hei-de fazer...", "Ai que dificuldade!", "Este vai ser um problema"; "Ai, Nossa Senhora!". Este pode ser um caso ilustrativo da tensão vivenciada no quotidiano da sala de aula, quando a professora não consegue dar resposta a situações idênticas e perante as quais ela afirma a sua tristeza, lamentando-se "Estou triste com os que não conseguiram ...".

O gráfico seguinte apresenta-nos a distribuição das **lamentações** pelas crianças atingidas individual e directamente e onde é bem visível um grande número que não sofre particularmente esta interacção. Contudo, a sua ausência aqui pode não significar que não sejam atingidas, ainda que indirectamente, pois, como referimos, há vários

momentos em que a **lamentação** se dirige a toda a turma. Daí a razão do gráfico só nos apresentar os alunos atingidos em particular.

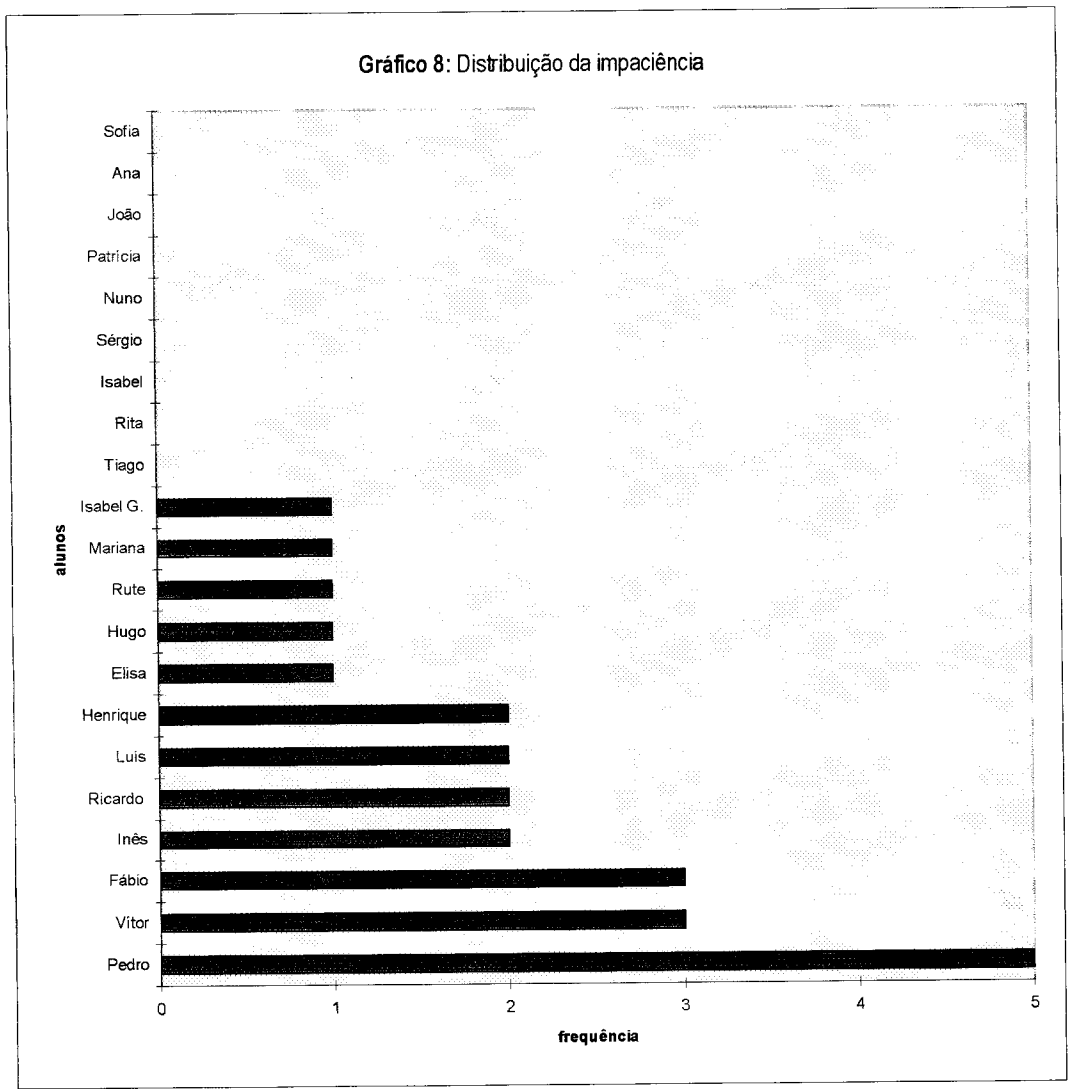


1.7. A impaciência

Pela análise dos indicadores desta categoria, verificamos que são bastante frequentes (gráfico 5) as interações de **impaciência** na sala de aula, em que a professora dá mostras de se aborrecer, se enervar, se zangar e até se exasperar quando as crianças se riem ou desobedecem, se enganam, se atrapalham e confundem as letras durante a leitura, mas também quando se atrasam na realização das tarefas escolares.

As crianças que mais impacientam a professora (gráfico 8) são o Pedro, com uma maior incidência em relação aos seus colegas, quando se ri na aula e confunde as letras na leitura; o Vítor por desobedecer; o Fábio porque a professora desconfia que ele esteja no gozo com ela; a Inês, o Ricardo e o Luís por dificuldades de aprendizagem; assim

como o Henrique que, além das dificuldades na leitura ainda se atrasa nos deveres escolares, tal como a Elisa. Outras crianças ainda são alvo da impaciência docente, por motivo não identificado, como a Rute, a Mariana, a Isabel G. e o Hugo, enquanto outras parecem não criar motivos para a impaciência docente, como podemos ver no gráfico seguinte.



Identificamos duas expressões que a professora utiliza bastante e que podem ilustrar significativamente o grau de **impaciência** perante comportamentos e atitudes indesejáveis na sala de aula como "... vou me chatear contigo!" e "... já me estás a meter nervos!".

### 1. 8. Algumas considerações sobre a anulação da diversidade verificada na sala de aula

Retomando o gráfico 5 e a análise de cada uma das categorias nele presentes, acabamos constatando que há uma forte tendência para a anulação da diversidade, através de uma prática que procura dissimular a sua realidade culturalmente diversa, ao mesmo tempo que se auto-legitima.

É assim que se utiliza uma **personagem turma** que aparenta ser neutra, mas que implica o anonimato de cada um dos seus elementos. Torna-se, pois, evidente esta entidade anónima que pressupõe uma homogeneidade ao tratar a todos simultaneamente por igual, abafando a realidade diversa que implica as características sociais dos grupos presentes na sala de aula, ao mesmo tempo que se legitima porque se refere a todos sem excepção. Aliás, o próprio conceito de neutralidade, aqui implícito pode constituir uma situação cómoda para legitimar todo um processo de homogeneização que trata a todos por igual — mesmo naquilo que é diferente — e onde a igualdade de oportunidades nos parece apenas formal mediante uma prática pedagógica igual em deveres, (e em direitos?).

O alto nível de **exigência** que se verificou através da análise — e visível no gráfico 5 — pode também levar-nos à constatação de um "*modus operandi*" implícito na própria cultura escolar que se impõe, e sem tréguas, perante a possibilidade de se vir a evidenciar a diversidade presente na sala de aula e que é necessário ocultar a todo o custo, pois não seria bem vinda. Viria desestabilizar todo um instituído de que a professora se apresenta como uma verdadeira aliada.

Nesse sentido, a interacção professora-aluno(s) coloca uma enorme ênfase no **individualismo** onde se inscreve uma atitude tendencialmente meritocrática, pois cada

criança pode ter realmente sucesso desde que conte apenas consigo própria, significando o "*cada um por si*" ou o "*salve-se quem puder*".

Uma aliada do **individualismo** em todo este processo de **anulação da diversidade**, parece ser a **competição** de cuja análise se depreende ser um tipo de interacção bastante presente no quotidiano da actividade escolar. A ligação dos seus indicadores <sup>61</sup> permite-nos imaginar uma espécie de "*rally*" em que todos são chamados a chegar à meta em simultâneo — mesmo sabendo de antemão que nem todos lá chegarão e que bem poucos subirão ao "*podium*" — fazendo acreditar que todos têm hipóteses, mas ao mesmo tempo procurando desconhecer que as condições de partida e de percurso não são idênticas e que, como tal, no seio da diversidade não pode haver um único padrão de medida, mas também que a chegada à meta do sucesso depende grandemente da igualdade de oportunidades que se permite a cada criança.

A existência de **culpabilização** é também ela promotora da **anulação da diversidade**, na medida em que, no culpar o outro, a escola está a desculpabilizar-se e a legitimar-se e, ao centrar as causas de insucesso na criança, nem sequer se auto-questiona.

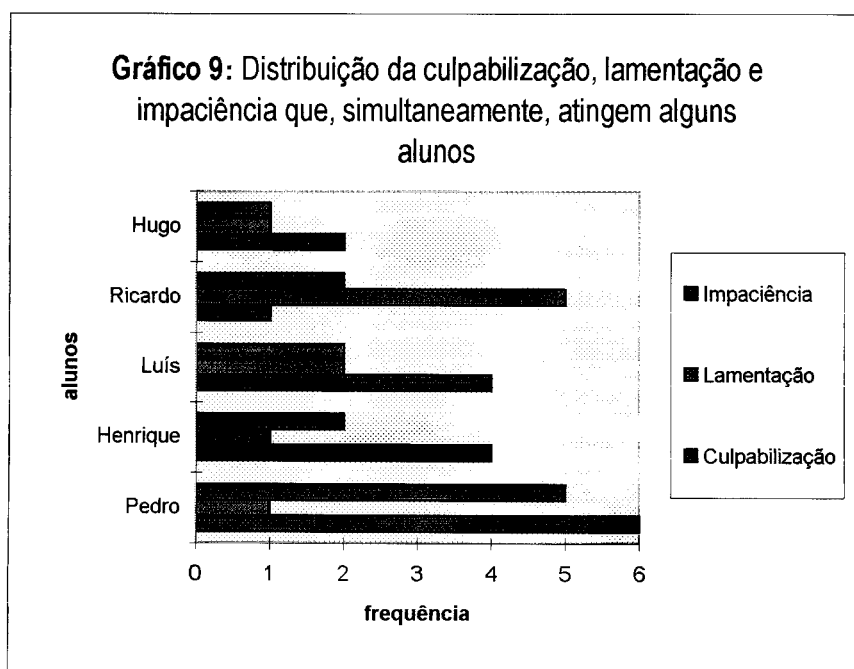
Consideramos ainda que a presença da **culpabilização**, da **lamentação** e **impaciência** em todo este processo pode traduzir toda uma tensão entre, por um lado, o "*modus operandi*" da escola que pretende homogeneizar e, por outro, a diversidade da sua população que parece resistir a todo um jogo, cujas regras mostra desconhecer, sendo evidente a impotência e incapacidade da professora para solucionar tal problema.

Através dos gráficos 6, 7 e 8 relativos à incidência das interacções de **culpabilização**, **lamentação** e **impaciência**, será possível questionar porquê essas

---

<sup>61</sup> Com alguns exemplos no anexo IV.

crianças e não outras, sobretudo quando verificamos coincidência de casos nos três tipos de interação e que apresentamos no gráfico seguinte.



Por exemplo, o Ricardo é a criança que mais suporta as **lamentações** da professora, mas também é das poucas que é culpabilizada e com quem a professora se impacienta com as suas dificuldades de aprendizagem. O Pedro, o Henrique e o Luís são as crianças mais culpabilizadas, no entanto também sofrem **lamentações e impaciência**.

Até que ponto a diversidade que emana destas crianças — e a sua distância em relação à cultura e exigência escolar — tem capacidade para produzir tais atitudes na professora no sentido da já referida **anulação da diversidade**?

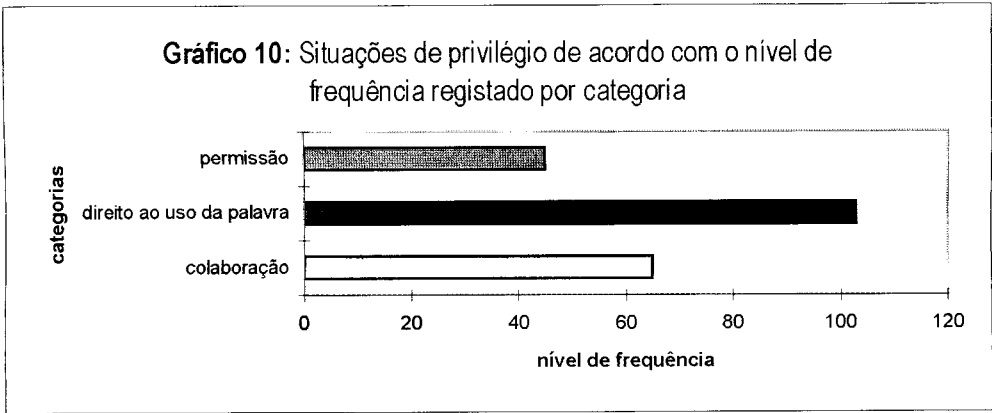
Será que a escola consegue mesmo abafar todas as vozes em todo este processo de **anulação da diversidade**? Porquê aquelas crianças são mais atingidas neste processo e não também outras? Haverá na sala de aula espaço para privilegiados? Em que momentos? Que grupos sociais representam?

A pertinência destas questões orientaram a nossa atenção em busca de possíveis respostas nesse sentido, surgindo um novo grupo de análise denominado de **situações de**

**privilégio** e cuja relevância ter-nos-á conduzido numa melhor compreensão de um processo de gestão que já vimos não ser do tipo intermulticultural, mas cujos contornos ainda se nos apresentam imprecisos.

## 2. Situações de privilégio

As **situações de privilégio** surgem a partir de dados relativos a interacções particulares entre a professora e um determinado aluno e pretendem incluir um conjunto de três situações em que algumas crianças parecem beneficiar de certo estatuto, ou mesmo deter algum poder em relação às outras, pelo facto da professora pedir a sua colaboração para determinadas tarefas, aceitar as suas opiniões, sugestões ou participação em diálogos, ou mesmo correspondendo positivamente aos seus pedidos. Como tal, designámos três categorias definidoras dessas situações que passaremos a descrever e a analisar de seguida, nomeadamente a **colaboração**, o **direito ao uso da palavra** e a **permissão**, cuja presença no contexto da sala de aula não é idêntica para as três situações, como podemos observar através do gráfico seguinte, apresentando o **direito ao uso da palavra** um nível de ocorrência muito superior, seguido de longe pela **colaboração** e, com menor ocorrência, a **permissão**. Vejamos, pois, como se traduz a análise de cada uma delas.



## 2.1. A colaboração

Pelos dados referentes a esta categoria, evidenciamos diversas interações em que a professora pede a **colaboração** de algumas crianças para determinadas tarefas dentro e fora da sala de aula. Exemplificando: "a Sofia e o João já podem recolher os cadernos"; "Hugo, apaga o quadro"; "Ó Isabel, tu ficas aí a ver quem sai do lugar e toma nota de quem se porta mal"; "João, vai pelos lugares ver quem é que acabou e recolher as fichas".

Assim, na sala temos a entrega e recolha diária dos cadernos, a limpeza do quadro, a arrumação de material no armário, limpeza pontual de alguns aspectos da sala ou tomar conta dos colegas quando a professora precisa de sair da sala por alguns momentos. No entanto, identificámos outras tarefas que implicam a saída das crianças da sala como ir à Directora, ir ao gabinete colocar ou buscar documentos, ir a outra sala de aula entregar fichas ou ir chamar a empregada: "Sofia, anda cá. Vais ali à sala da senhora directora entregar isto"; "Sofia, vai à sala da D. Manuela levar estas fotocópias"; "Sofia, vai colocar estes papéis junto do telefone"; "Sofia, vai chamar a senhora empregada".

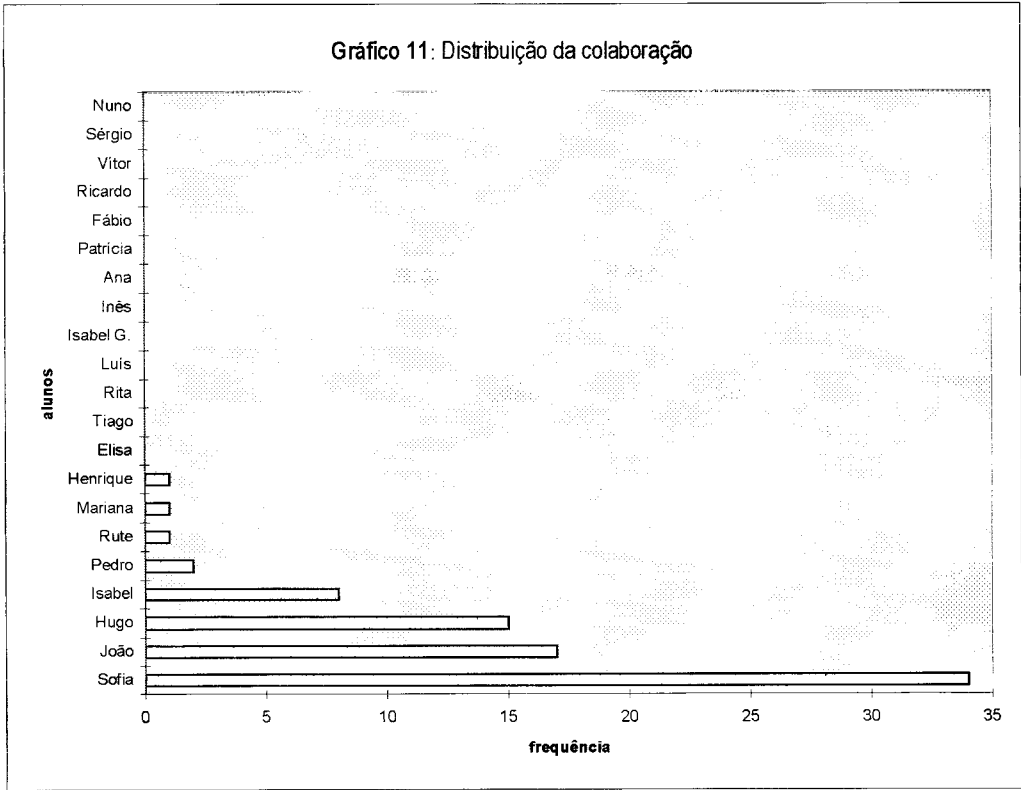
Verificamos que nem todas as tarefas apresentam o mesmo nível de frequência e de responsabilidade e que são susceptíveis de concessão de estatuto a quem as realiza. Além disso, há crianças mais solicitadas para colaborar e até mesmo com bastante regularidade, sendo as duas tarefas de maior estatuto realizadas pela Sofia quando é constantemente solicitada para ir à Directora e ao gabinete, mas também pela Isabel a quem é pedido que seja responsável pela turma na ausência da professora e em que esta lhe pede que tome nota dos colegas que saem do lugar ou falam alto.

A distribuição e recolha diária dos cadernos é sempre realizada pelo João e também pela Sofia, a qual acumula ainda a distribuição do leite à hora do lanche e as



tarefas de saída da sala já referidas. A limpeza diária do quadro é feita sempre pelo Hugo, porém, é a Isabel quem é mais solicitada para tomar conta da turma, como já vimos acima, embora a Sofia e a Rute já tenham também realizado essa tarefa. Outras tarefas, menos frequentes, como a arrumação de material no armário, são também realizadas pela Isabel, pelo João e, mais pontualmente, pelo Henrique.

É de salientar que o Pedro chega a ser solicitado para ir levar um recado à Directora, mas ele recusa ir sozinho e a professora resolve mandar a Sofia junto com ele. Posteriormente, a professora pede a sua colaboração na distribuição das fichas de trabalho aos colegas na aula, o que ele aceita sem hesitar. Pontualmente, também a Mariana é solicitada para despejar os pacotes de leite no quarto de banho e trazer a esfregona para limpar o leite entornado no chão por alguém, mas não ela.



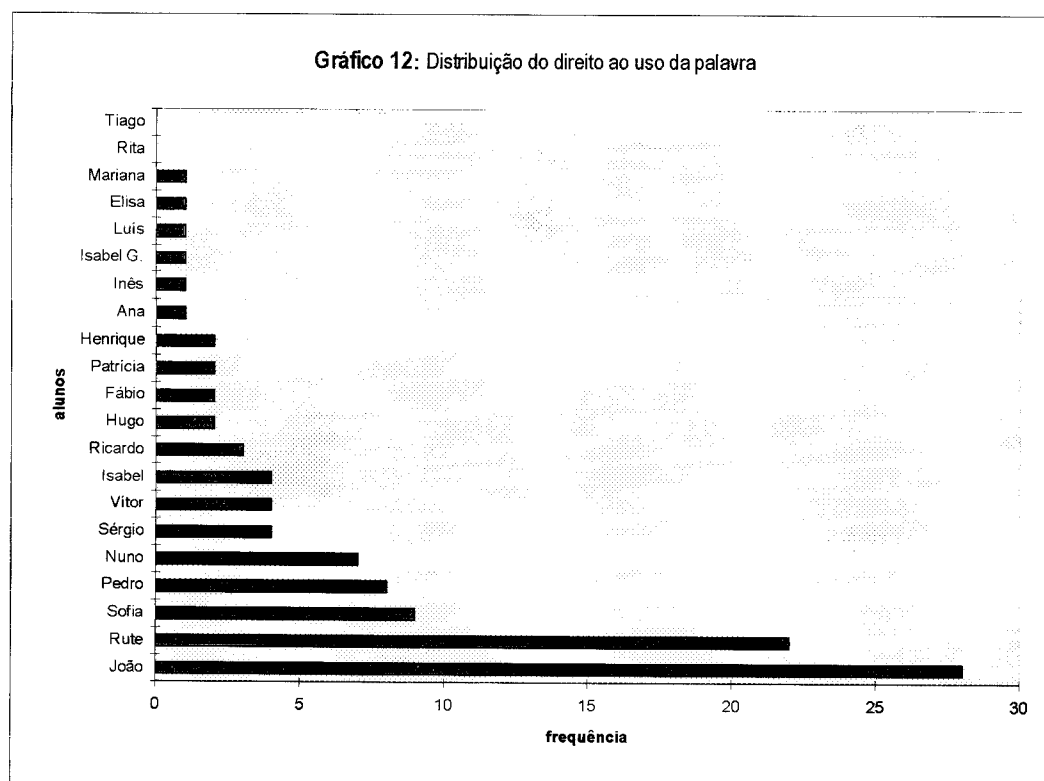
De acordo com o gráfico acima, as crianças que poderíamos definir como colaboradoras assíduas da professora seriam, por ordem decrescente de frequência, a Sofia, o João, o Hugo e a Isabel, não sendo de esquecer o Pedro, a Rute, a Mariana e o Henrique, na medida em que mais nenhuma das restantes catorze foi solicitada a colaborar em qualquer tarefa que possa significar algum estatuto privilegiado, embora se possa questionar até onde pode ir esse privilégio, sobretudo quando a criança tem de sair da sala de aula para fazer recados, ou quando se trata de tarefas de limpeza.

## **2.2. O direito ao uso da palavra**

Perante os indicadores desta categoria damos conta da grande frequência de interações em que as crianças manifestam o **direito ao uso da palavra** no sentido aluno  $\longleftrightarrow$  professor, em que a iniciativa de participação é daquele e há um consentimento da professora, resultando pequenos diálogos que vão surgindo pontualmente ao longo das aulas e que têm como consequência a concordância e aceitação das ideias, sugestões e opiniões implícitas nas mensagens dos alunos.

Verificamos também a grande variedade de temas evocados que podemos separar em dois pequenos blocos que denominamos de formais e não-formais, segundo a sua relação com aspectos académicos ou não-académicos. Nos primeiros incluímos situações onde são focados conteúdos, esclarecimentos, materiais e condições de aprendizagem — exemplos: o Vítor diz que é maiúscula e a professora diz que ele tem razão. A Rute pergunta se vão fazer Ditado e a professora responde que sim. A Patrícia diz que falta lá o "ei" e a professora vai ao quadro completar. O Nuno diz que não consegue ver o quadro e a professora pede ao colega para se desviar. — Nos segundos podemos englobar temas relativos a festas e passeios, aspectos pessoais e de vestuário, horário de

dormir e referências à família — exemplo: O João diz que faltou porque teve que ir a Lisboa com os pais e a professora alimenta a sua conversa perguntando-lhe onde ficou e o que viu. A Sofia diz que faz anos a 26 de Novembro e a professora sorri-lhe, concordando com a cabeça. O João refere que a sua irmã está doente e a professora diz: "Ai está? Que chatice!".



Se, por um lado, verificamos (gráfico 12) que quase todos os alunos da turma entram nesta categoria (excepto a Rita e o Tiago), por outro lado, é importante referir que a frequência com que cada um tem **direito ao uso da palavra** é muito díspar, assim como a sua distribuição pelos diversos temas evocados.

Deste modo, vemos que o João é a criança que mais surge com o direito à palavra, tanto em temas formais como informais. Analisando os dados, é bastante evidente a sua presença que parece impor-se a toda a turma, falando de festas e passeios,

de aspectos pessoais e familiares, sugerindo e dando opiniões que parecem ser do agrado da professora, ou mesmo acusando os colegas na aula.

Um pouco menos frequente, mas também com forte uso do direito à palavra, surge a Rute que evoca principalmente temas relacionados com a parte académica — quando diz que a professora só quer na sala quem quer aprender, ou quando mostra curiosidade sobre aspectos da aprendizagem— mas também evoca temas não académicos, defendendo os seus direitos na aula quando a professora não a interpela ou acusando os rapazes de lhe terem levantado as saias. Também é quem mais elogia o aspecto pessoal ou o vestuário da professora, como na situação que se segue: A Rute diz que a professora vem muito bonita e a professora sorrindo responde "Ai venho? Muito obrigada!".

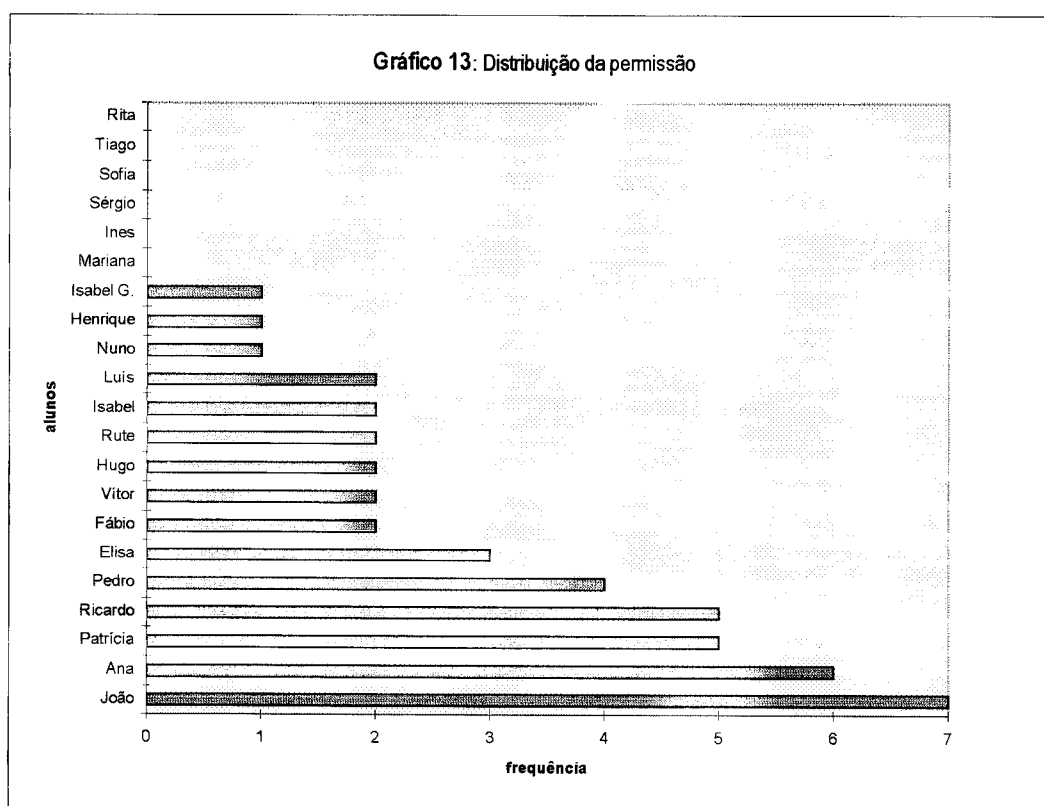
Continuando a observar o gráfico 12, verifica-se que a presença daquelas duas crianças (João e Rute) é tão dominante nesta categoria que chegam a utilizar tanto o direito à palavra quanto as outras todas juntas.

Há ainda outras crianças com alguma frequência nesta categoria como a Sofia, o Pedro e o Nuno, depois o Sérgio, o Vítor e a Isabel e, por fim, surgem outros com uma frequência menos significativa: o Ricardo, o Hugo, o Fábio, a Patrícia e o Henrique, a Ana, a Inês, a Isabel G., o Luís, a Elisa e a Mariana, sendo de assinalar a ausência do Tiago e da Rita.

Posteriormente achamos oportuno comparar esta situação com uma outra denominada de **silenciamento** que analisaremos mais adiante e que consideramos oposta ao **direito ao uso da palavra**.

### 2.3. A permissão

Analisando os indicadores incluídos nesta categoria <sup>62</sup>, verificamos que as **permissões** correspondem sobretudo a pedidos para ir ao quarto de banho, para mudança de lugar quando algum colega falta ou haja lugares vagos, havendo ainda uma **permissão** para fazer um desenho e outra para ajudar um colega limpar o quadro.



Verificamos ainda que algumas dessas **permissões** surgem naturalmente, no entanto outras, como as idas à casa de banho, quando a professora entende que estão a abusar ou quando implica uma interrupção ou um adiamento da actividade escolar, são adiadas ou acompanhadas de expressões condicionantes.

Constatamos, assim, que as **permissões** mais frequentes são as idas à casa de banho que muitas vezes não significam propriamente necessidades fisiológicas, mas momentos de fuga para algumas crianças no sentido de as ajudar a quebrar um pouco a tensão da sala de aula.

O gráfico anterior mostra-nos que os que mais recebem permissão são, por frequência decrescente, o João e a Ana, seguidos da Patrícia, do Ricardo e do Pedro, enquanto as restantes surgem com muito menos frequência — havendo mesmo algumas com uma frequência nula —, seja porque lhes é recusado (como veremos na categoria denominada **recusa**) ou simplesmente porque não manifestaram qualquer pedido nesse sentido.

Aprofundando um pouco mais a análise, damos-nos conta que o João, sendo quem tem mais **permissões**, as mesmas são acompanhadas de comentários no sentido de ir depressa ou de ter o trabalho adiantado. À Ana é permitido sem qualquer comentário desfavorável, pelo contrário, há alturas em que professora até diz: "Tu és a única que vais". A Patrícia recebe tantas **permissões** quanto o Ricardo, mas acompanhadas de comentários desfavoráveis, enquanto a este a professora chega a afirmar "Vai que tu não abusas de ir à casa de banho". O Pedro recebe permissões condicionadas pelo trabalho escolar feito. Outros casos não parecem tão significativos, com excepção do Luís que apresenta apenas duas **permissões** contrariadas.

Outro tipo de **permissão** refere-se a crianças que pedem para mudar de lugar, já inicialmente referido, como é o caso da Sofia que pede para sentar-se junto da Rita; o João para junto da Mariana e, posteriormente, junto do Pedro; a Rute junto da Mariana; o Hugo pede para o Pedro ir sentar-se a seu lado; a Inês pede para a Isabel ir para a sua

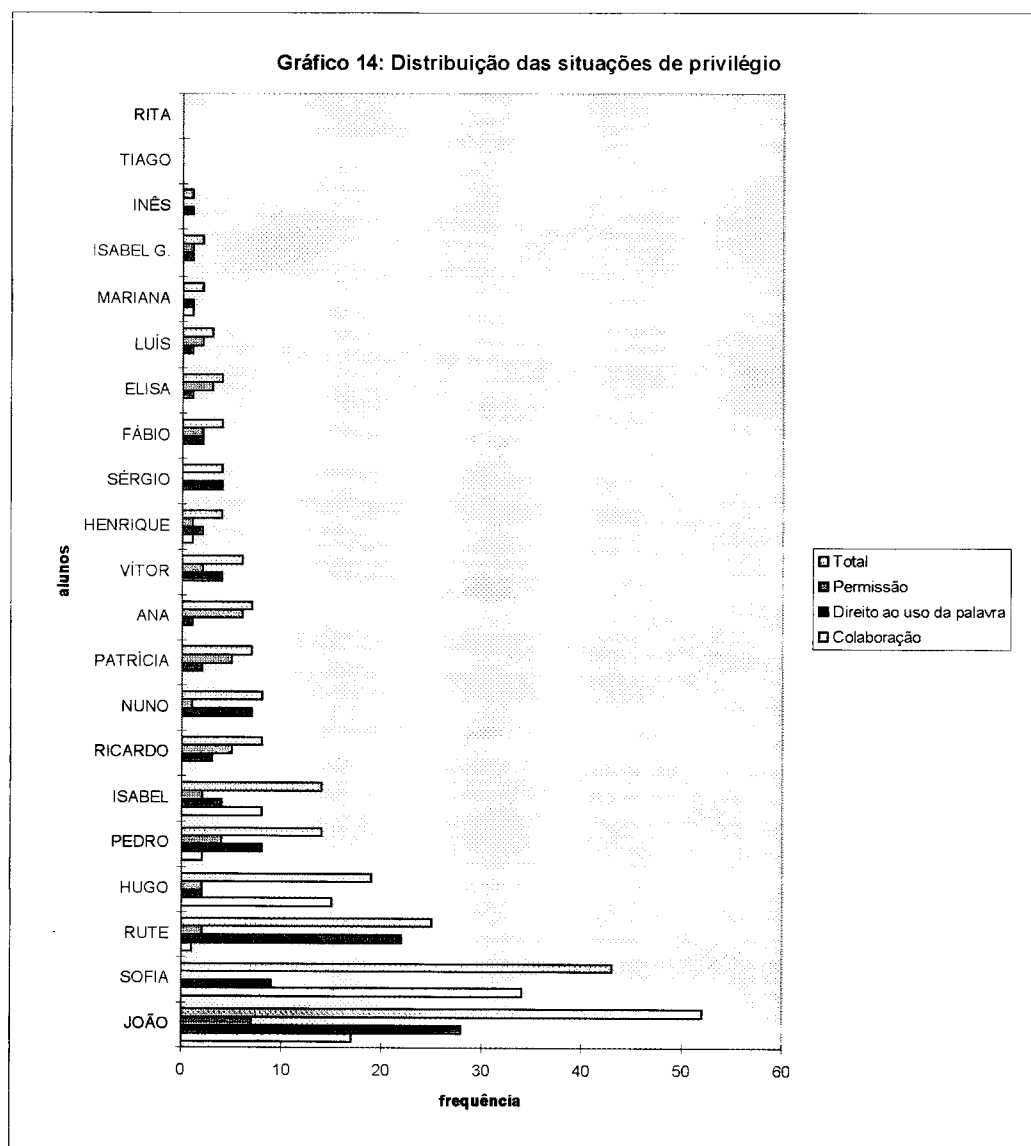
beira e o Nuno que pede para o Sérgio ir também sentar-se junto dele. Algumas destas **permissões** são também condicionadas pelo comportamento das referidas crianças.

Uma **permissão** pouco comum é dada à Rute quando esta pede à professora para a deixar fazer um desenho, havendo ainda outra dada ao João que pede para ajudar o Hugo a apagar o quadro.

A utilização desta categoria talvez possa, à primeira vista, não apresentar grande significado, mas se a confrontarmos posteriormente com a categoria da **recusa**, como sua possível opositora, talvez nos ajude a reflectir que nem todos têm **permissão** a qualquer momento e que muitos até serão alvo de constantes recusas, em que muitas vezes uma **permissão** possa surgir como uma recompensa e, caso contrário, como uma punição.

#### 2. 4. Breve síntese sobre as situações de privilégio

É importante concluir com a evidência de um conjunto de interações professora-aluno, onde é pedida a **colaboração** de algumas crianças para o desempenho de tarefas — algumas das quais detentoras de algum poder e estatuto—; onde certas crianças beneficiam mais que outras da **permissão** da professora e, sobretudo, onde o **direito ao uso da palavra** é uma situação muito frequente, mas não de modo idêntico para todos. Tudo isto constitui, pois, aquilo que anteriormente denominámos de situações de privilégio, na medida em que não beneficia todas as crianças, antes privilegia algumas, como podemos observar no gráfico seguinte.



Aquando da **anulação da diversidade** concluíamos que os deveres eram impostos a todos, mas aqui questionamo-nos sobre quem são os beneficiários dos direitos, uma vez que não tocam igualmente a todos.

O gráfico anterior permite visualizar melhor como as crianças beneficiam diferentemente das três **situações de privilégio**, bem como as que mais (ou menos) beneficiaram no total das situações. Deste modo, realçamos, uma vez mais, que a maior colaboradora na sala de aula é a Sofia, seguida do João, do Hugo e da Isabel. O João e a Rute mostram ser quem mais tem **direito ao uso da palavra**, sendo ainda o João, logo



seguido pela Ana, quem mais tem **permissão**. O mesmo gráfico mostra-nos ainda que é o João o maior privilegiado, pela sua forte presença no total das três situações, seguido de perto pela Sofia e, um pouco mais distante, e em 3º lugar, surge a Rute.

Referimos novamente a quantidade de crianças que não é solicitada para colaborar com a professora e também a ausência da Rita e do Tiago em qualquer das situações, bem como a presença pouco significativa de outras crianças como a Inês e a Isabel G., a Mariana e o Luís.

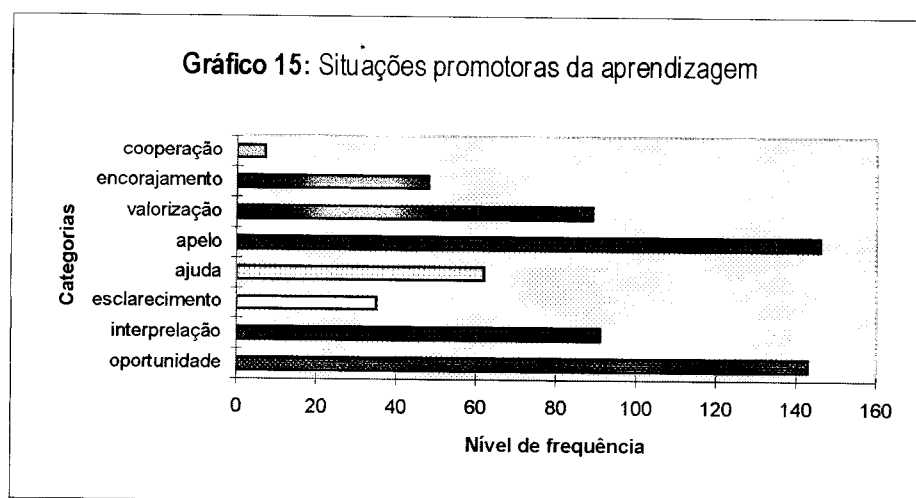
### **3. Situações promotoras da aprendizagem**

Considerando que: a) a aprendizagem é uma das principais razões para os pais mandarem os filhos à escola; b) estando implícita na nossa hipótese de estudo a concretização da igualdade de oportunidades de sucesso para todos e c) verificando-se na análise anterior que a escola privilegia mais uns que outros, em determinadas situações, torna-se relevante para o nosso estudo analisar em que contexto se processa a aprendizagem das crianças da nossa turma, ou seja, de que modo a professora interage com elas no sentido de promover a sua aprendizagem

Foi neste âmbito que a análise da informação recolhida no terreno nos permitiu identificar e categorizar um conjunto de interações que agrupamos e denominamos de **situações promotoras da aprendizagem** na medida em que todas elas parecem orientar-se para cada criança em particular no sentido de melhorar a sua aprendizagem, criando oportunidades de compreensão, questionando, ajudando, chamando a atenção, valorizando ou encorajando.

Nesta perspectiva definimos várias categorias, nomeadamente **oportunidade, interpelação, esclarecimento, ajuda, apelo, valorização, encorajamento e**

**cooperação** que apresentamos no gráfico 15 de acordo com o nível de frequência registado, permitindo-nos uma visão global deste conjunto de situações tão diferentemente valorizadas na aula e que passamos a analisar separadamente.



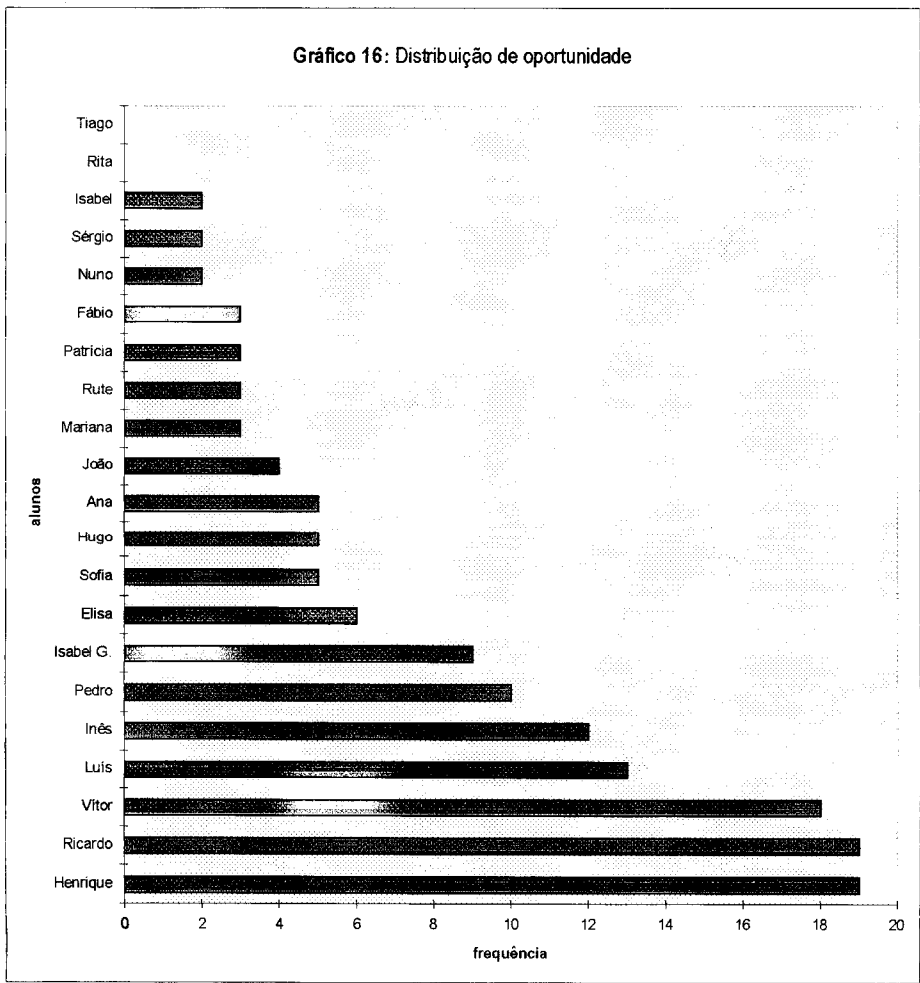
### 3.1. A oportunidade

Esta categoria engloba diversas interacções na aula em que a professora chama cada criança ao quadro para realizar qualquer exercício, não tanto no sentido de verificar os seus conhecimentos, mas sobretudo de realizar uma avaliação formativa, ou seja, ter conhecimento do nível da sua compreensão sobre determinado assunto pela maneira como vê a criança ler ou escrever ou pelas dificuldades que mostra.

A professora utiliza esses momentos para conduzir melhor a aprendizagem da criança, diminuindo assim as suas dificuldades. Exemplificando: "Agora vai a Sofia fazer uma frase". A professora dita a frase que a criança começa a escrever, mas troca o "p" pelo "t" e aí a professora aproveita para a esclarecer, fazendo-a recordar as duas letras, questionando-a e, por vezes, fazendo-a repetir uma série de vezes até achar que já chega e manda-a sentar depois da frase correctamente escrita.

Em seguida a professora chama o Pedro para ir ao quadro fazer o mesmo tipo de exercícios, mas ele sente muitas dificuldades na escrita e a professora segue o mesmo processo que utilizou para com a Sofia. No entanto, as dificuldades do Pedro parecem persistir e a professora diz. "Pedro, não sais daí até conseguires" e dita-lhe nova frase em que as dificuldades já são bem menores e, então, manda-o sentar. Acreditamos que estas duas crianças tiveram uma **oportunidade** promotora da aprendizagem da leitura.

De acordo com o gráfico 15, esta categoria apresenta um nível de frequência bastante elevado, que é importante referir pelo seu significado positivo na aprendizagem de cada criança. Contudo, a distribuição das **oportunidades** particulares de aprendizagem parecem surgir de modo bastante desigual como é bem visível no gráfico que se segue.

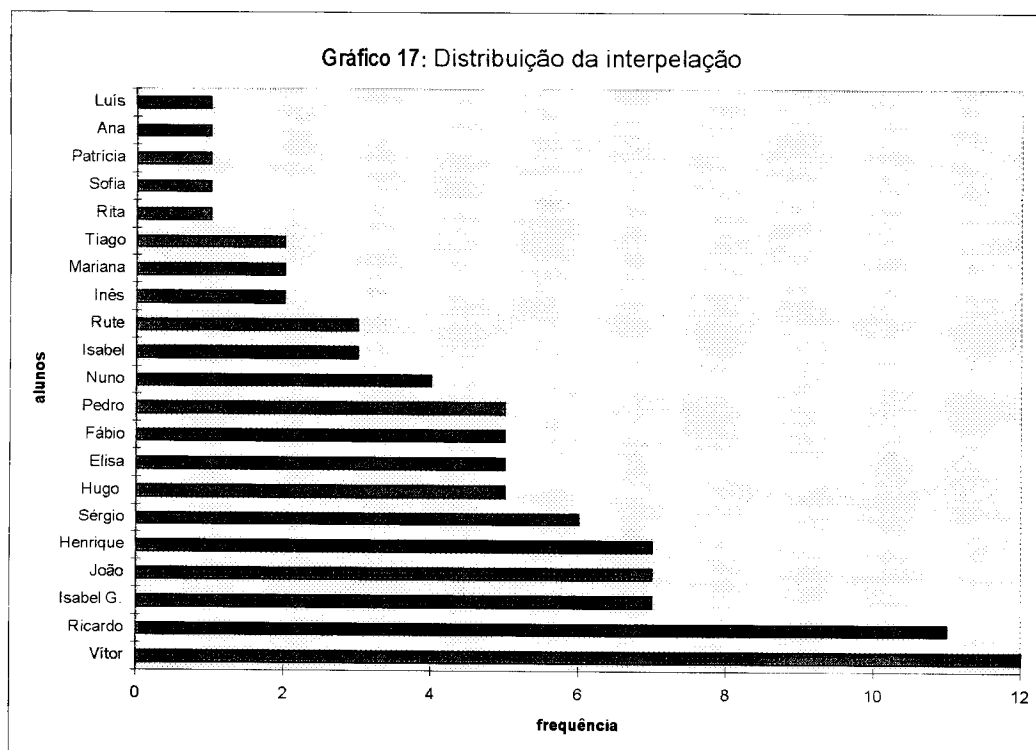


É de realçar a frequência bastante significativa das **oportunidades** beneficiadas pelo Henrique, pelo Ricardo e pelo Vítor que identificamos como as mais solicitadas nesta categoria, seguindo-se o Luís, a Inês, o Pedro, a Isabel G. e a Elisa. Com uma frequência menos importante aparecem a Sofia, o Hugo, a Ana, o João, a Mariana, a Rute, a Patrícia, o Fábio, o Nuno, o Sérgio e a Isabel. É de referir que a Rita e o Tiago não aparecem neste tipo de interacção.

Acreditando que a aprendizagem das crianças beneficia muito com este tipo de interacções, e verificando a sua desigual distribuição, surge-nos a questão: será que a professora só dá **oportunidade** à criança quando tem **expectativas negativas** a respeito da sua aprendizagem? A ser verdade, então, encontraremos correspondência entre as crianças mais solicitadas na **oportunidade** e aquelas sobre quem recaem as **expectativas negativas** da professora e que teremos ocasião de analisar mais adiante?

### 3.2. A interpelação

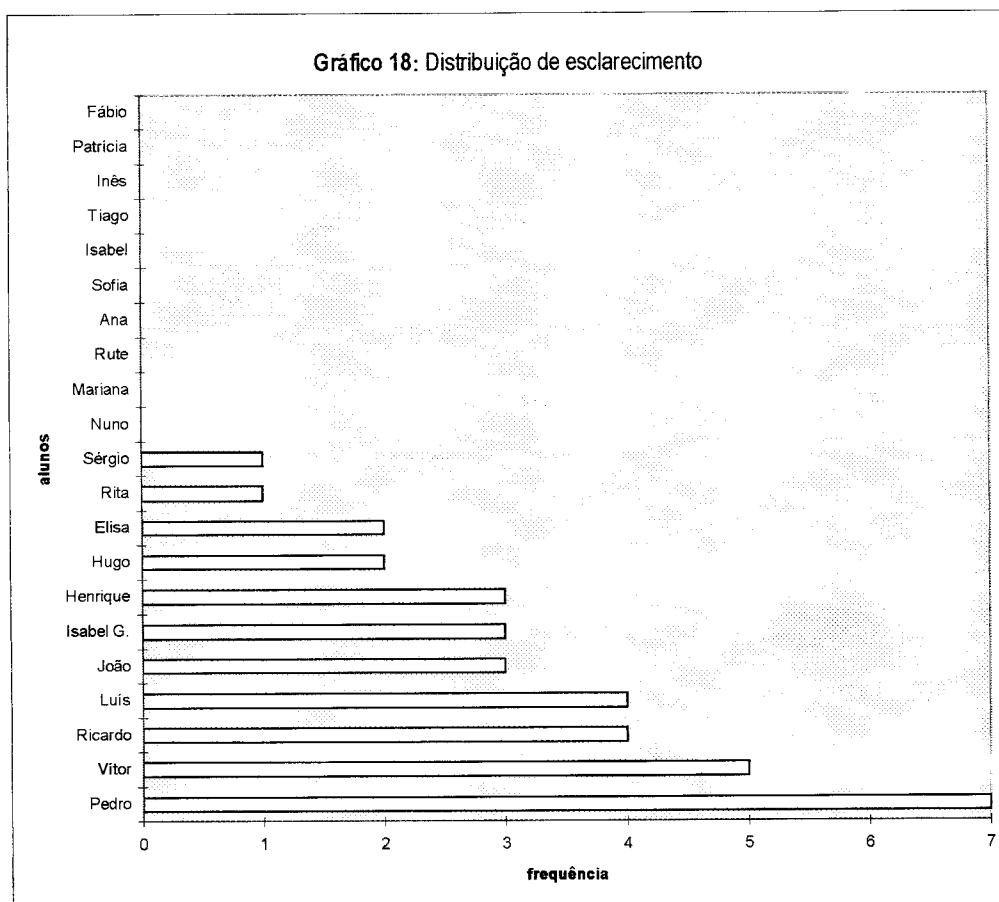
A **interpelação** é a categoria correspondente às interacções em que a professora se dirige a cada aluno em particular, a fim de verificar se perceberam o que ela acabou de explicar, de saber se estudaram ou se tiveram dificuldades, de questionar sobre os conhecimentos adquiridos, no sentido de ver se sabem ou se estiveram com atenção à explicação ou à exposição de uma aula, de solicitar para a participação em algum exercício que está a ser feito no quadro, ou mesmo interpelando sobre questões familiares, ainda que de modo bastante pontual e relativamente a alunos específicos como o Tiago e o Vítor. Por exemplo: "Ó Elisa, percebeu?"; "Estudaste, Ricardo?"; "Quantos são, Luís?"; "Ó Isabel, ainda não conseguiste?"; "Ricardo, tiveste muitas dificuldades?"; "Ó Elisa, o que foi que eu disse?"; "Ò Ricardo, o que falta ao Luís?".



Analisando a frequência com que a professora interpela cada aluno, através do gráfico acima, surge-nos o Vítor e o Ricardo com o nível mais elevado, seguindo-se de modo idêntico a Isabel G., o João, o Henrique e depois o Sérgio. Com menor frequência de **interpelação** surgem o Hugo, a Elisa, o Fábio, o Pedro e o Nuno. Finalmente, e com uma frequência bastante inferior em relação aos primeiros, surgem a Isabel, a Rute, a Inês, a Mariana, o Tiago, a Rita, a Sofia, a Patrícia, a Ana e o Luís.

### 3.3. O esclarecimento

Pela análise dos dados relativos a esta categoria não nos parece significar um tipo de interação muito frequente na sala de aula, relativamente às outras **situações promotoras da aprendizagem** (gráfico 15).

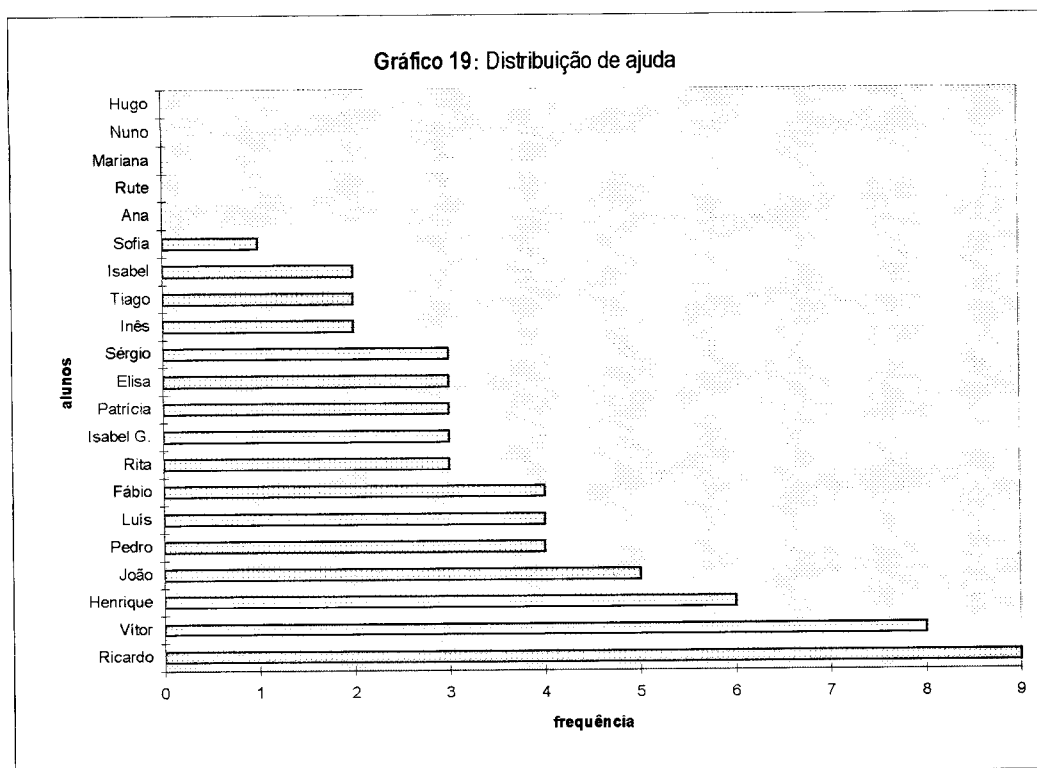


Apesar do **esclarecimento** não nos parecer uma situação muito frequente, (talvez porque a professora se dirige muito frequentemente à "turma" e não a casos particulares) há que referir que são poucas as crianças abrangidas por este tipo de interacção, havendo mesmo crianças que nem são contempladas nesse sentido, como podemos ver no gráfico acima.

Trata, sobretudo, de interacções em que a professora se dirige particularmente a cada criança para poder esclarecer as suas dúvidas ou falta de compreensão sobre algum assunto académico, para que seja capaz de corrigir um exercício mal realizado ou mesmo de conseguir fazer um trabalho que lhe é proposto, mas em que sente dificuldades, por exemplo: o João chega tarde e a professora explica-lhe o que estiveram a fazer no início da aula; a Isabel tem mal e a professora explica-lhe porque é que está mal e como deve fazer.

### 3.4. A ajuda

No âmbito da promoção da aprendizagem, a **ajuda** surge como uma situação em que a professora interage particularmente com algumas crianças no sentido de participar na realização dos exercícios quando pressente que há dificuldades ou quando repara que está mal realizado, ajudando a descobrir a resposta certa ou indicando pistas que conduzem ao resultado pretendido, chegando também a repetir com ela quando não se lembra ou mesmo sugerindo e exemplificando como deve fazer determinado exercício. Assim: o Luís está junto da professora que o ajuda a desenhar as letras; o João está atrapalhado na leitura e a professora ajuda-o a ler as frases; ajuda o Ricardo a dizer a resposta certa; ajuda a Elisa a completar o exercício.



Verificamos, através do gráfico, que se trata de uma interação razoavelmente frequente na aula, porém, também parece bastante significativa para muitas crianças. As mais ajudadas são o Ricardo e o Vitor, seguindo-se, por ordem decrescente de

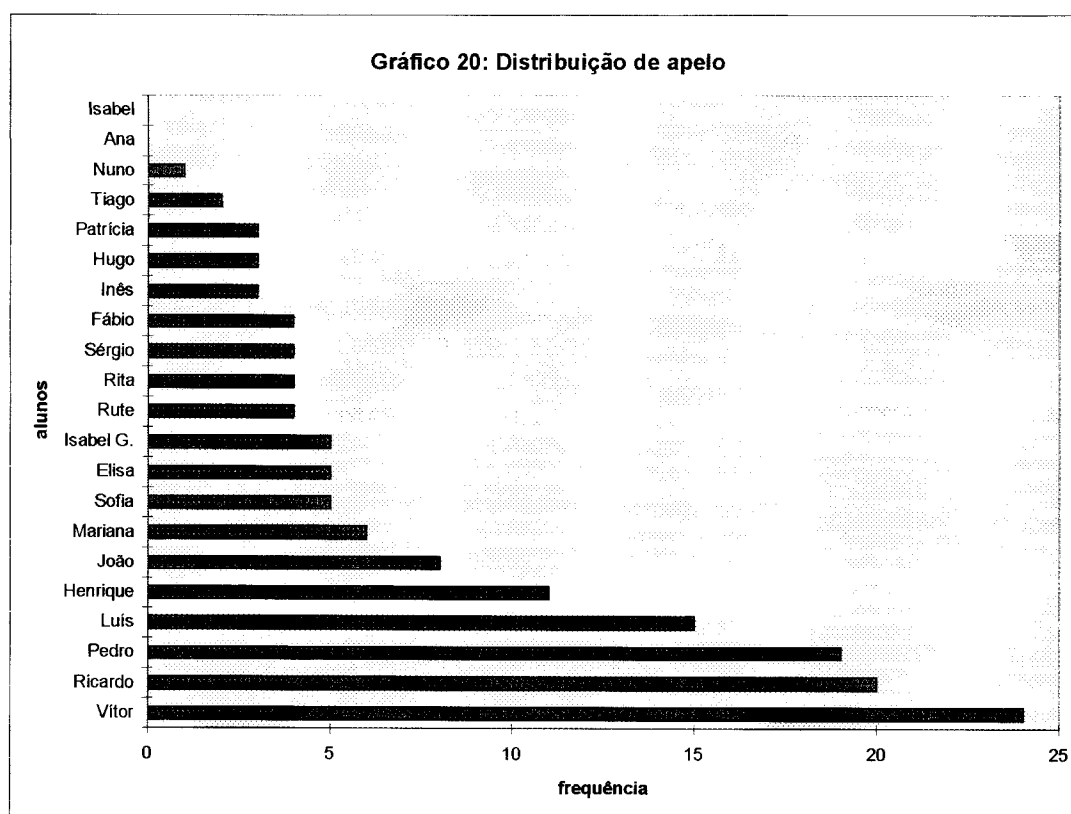
frequência o Henrique, o João, o Pedro, o Luís e o Fábio com igual frequência, a Rita, a Isabel G., a Elisa e o Sérgio com idêntica frequência, sendo a Inês, o Tiago, a Isabel e a Sofia as menos beneficiadas. Parece-nos importante assinalar, no entanto, que há crianças a quem não foi oferecida qualquer ajuda: Ana, Rute, Mariana, Nuno e Hugo, pelo que consideramos importante estarmos atentos a estas crianças, mais concretamente, no que se refere ao seu nível de sucesso e, portanto, à necessidade (ou não) de serem ajudadas na sua aprendizagem.

### **3.5. O apelo**

Os indicadores incluídos nesta categoria referem-se a momentos de interacção individual em que a professora procura que estejam calados e atentos ao trabalho a realizar ou à explicação docente, chamando a atenção quando a criança está distraída, procurando que mantenha uma postura correcta ou que não se atrase no trabalho escolar, dando a entender que está atenta à acção da criança na aula. Alguns exemplos podem ser ilustrativos para a sua compreensão: "Ó Ricardo, olha para mim". "Luís, não estás a trabalhar". "Rita, trata da tua vida". "Anda lá Elisa que estás atrasada". "Isabel G., trabalha". "Anda lá João, não te atrases".

Pensamos que a frequência destes apelos, expressa no gráfico, abaixo inserido, pode ser indicativo da preocupação e interesse que a professora demonstra em relação às crianças, nomeadamente à realização de uma boa actividade escolar e para melhor nos elucidar, no sentido de sabermos quem são as crianças que recebem mais, ou menos, **apelos** da professora.





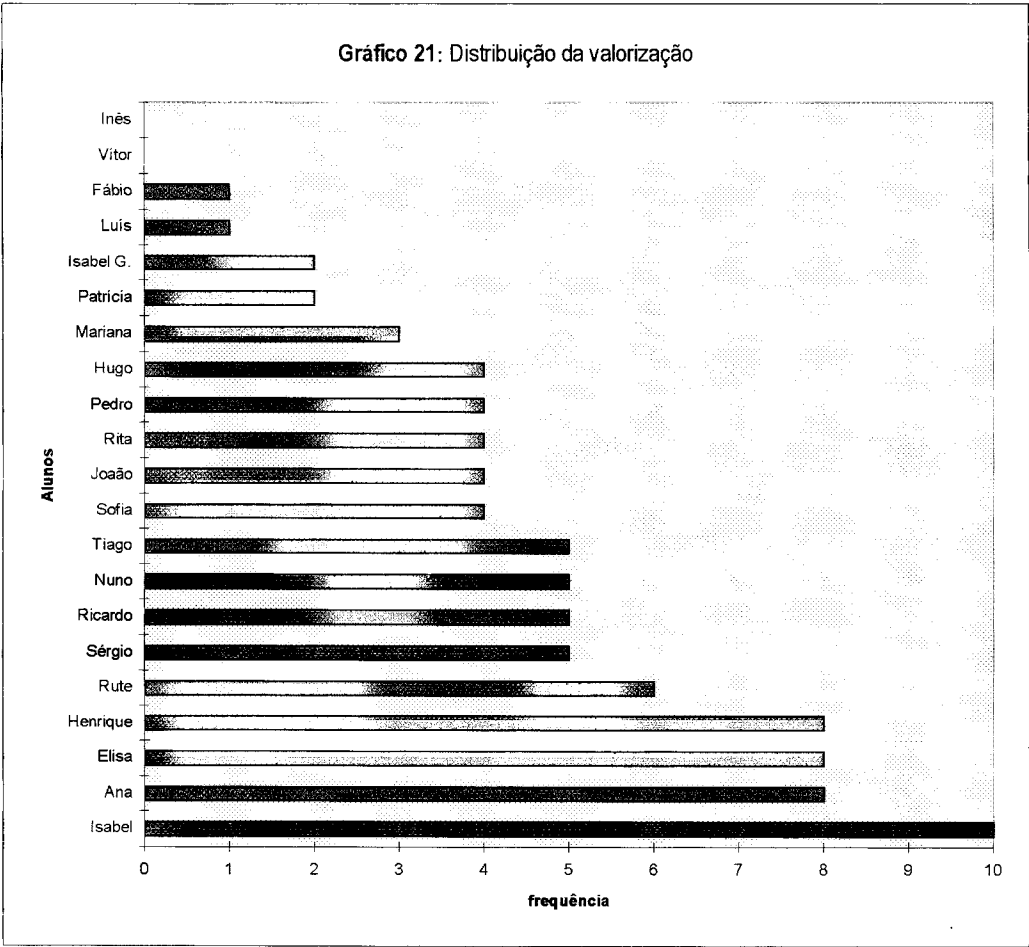
Analisando o gráfico, notamos que as que recebem maior número de **apelos** são o Vítor, o Ricardo, o Pedro e o Luís. Seguem-se-lhes o Henrique, o João, a Mariana, a Sofia, a Elisa, a Isabel G., a Rute, a Rita, o Sérgio e o Fábio e, por fim, a Inês, o Hugo, a Patrícia, o Tiago e o Nuno.

É de assinalar ainda que a Ana e a Isabel não recebem qualquer tipo de **apelo**, sendo oportuno questionarmo-nos se estas duas crianças cumprirão tão bem a **exigência** escolar ao ponto de nunca ser necessário fazer-lhes qualquer **apelo**. Isto equivale a dizer que seriam também alunas com alto **nível de sucesso**, o que teremos oportunidade de ver mais adiante.

### 3.6. A valorização

Esta categoria indica-nos uma grande frequência de interacções em que a professora valoriza o trabalho escolar realizado por cada criança em particular, daí o podermos encontrar uma série de expressões significativas nesse sentido tais como:

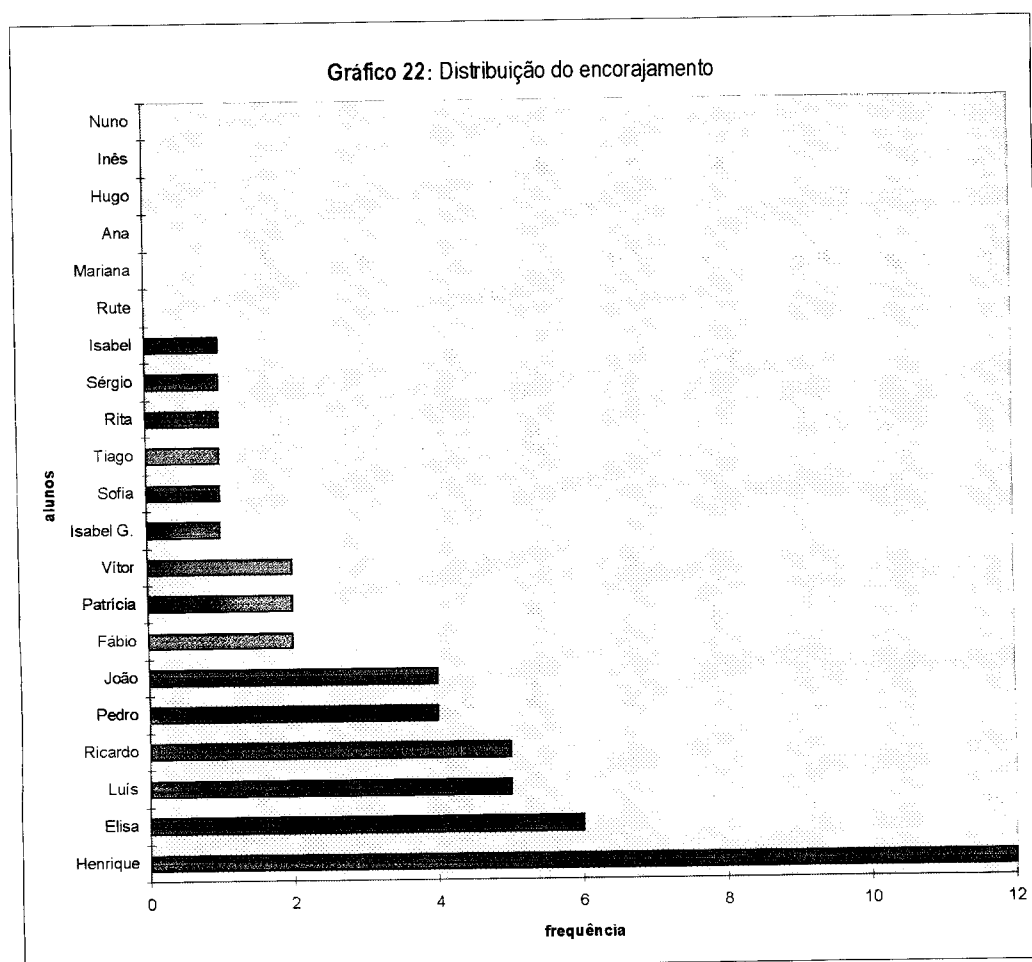
"Muito bem ..."; "... está bem"; "Sim, senhora ..."; "Estou contente com ..."; "... sabe porque é esperto"; "... estão bonitos"; "... teve tudo direitinho"; "... sim senhora, dá cá um beijinho"; "... sabe porque está interessada"; "... lê que é uma categoria".



Verificamos pelo gráfico que a frequência da **valorização** não incide igualmente sobre todas as crianças. Assim, surge-nos a Isabel como sendo a criança mais valorizada na turma, seguindo-se a Ana, a Elisa e o Henrique igualmente valorizados, depois, e por ordem decrescente, a Rute, o Sérgio, o Ricardo, o Nuno e o Tiago, a Sofia, o João, a Rita, o Pedro e o Hugo, a Mariana, a Patrícia, a Isabel G., o Luís e o Fábio. Contudo, há duas crianças que não se encontram incluídas em situação de **valorização** (Vitor e Inês). Será que, pelo contrário, as encontraremos presentes na situação de **desvalorização**?

### 3.7. O encorajamento

Surgem com alguma frequência momentos na sala de aula em que a professora interage com as crianças no sentido de as incentivar e encorajar na sua aprendizagem, sobretudo quando elas se sentem inseguras ou com dificuldades na realização da actividade escolar, dando-lhes a entender que são capazes. Deste modo, encontramos expressões significativas criadoras da auto-confiança de cada um em particular, tais como: "... tem que tentar"; "... anda lá, faz, já está melhor"; "... hás-de fazer melhor"; "...vais ver que sabes"; "Vês? ... tu até sabes ..."; "... vamos ..."; "Anda lá ... está quase"; "Diz ... diz ..."; "... diz que estás a dizer bem"; "... tu sabes fazer isto, vamos lá"; "Vês? Isso ..."; "Consegues, consegues ..."; "Vamos lá ... que está bem".



Vemos de acordo com o gráfico que o Henrique é a criança mais encorajada, vindo em seguida, por ordem decrescente de frequência, a Elisa, o Luís e o Ricardo; o Pedro e o João; o Fábio, a Patrícia e o Vítor; a Isabel G., a Sofia, o Tiago, a Rita, o Sérgio e a Isabel. Contudo, há crianças que não surgem nesta categoria de **encorajamento** como: a Rute, a Mariana, a Ana, o Hugo, a Inês e o Nuno.

Constatamos, assim, que nem todas as crianças beneficiam igualmente deste tipo de interacção, levando-nos a pôr a questão: Será que as crianças pouco ou nada encorajadas na sala de aula já possuem a auto-confiança capaz de as conduzir numa aprendizagem de sucesso?

### 3.8. A cooperação

A situação de **cooperação** na sala de aula — identificada por nós como momentos de troca de saberes ou de interajuda entre as crianças — parece-nos pouco significativa pela sua fraca frequência. (Gráfico 15)

Efectivamente, apenas conseguimos identificar oito destes momentos, em que a professora pede a algumas crianças, consideradas mais adiantadas na aprendizagem (Luís, Mariana, Sérgio, Hugo, Rita, Fábio), que ajudem alguns colegas com mais dificuldades (Inês, Henrique, Ricardo, Luís e Isabel). Verificamos que o Luís surge tanto num momento em que ajuda a Inês, como noutro em que é ajudado pelo Sérgio.

Consideramos interessante evidenciar a fraca presença desta situação, perante o **individualismo** que, tal como tivemos oportunidade de ver, apresenta um nível de frequência bastante elevado.

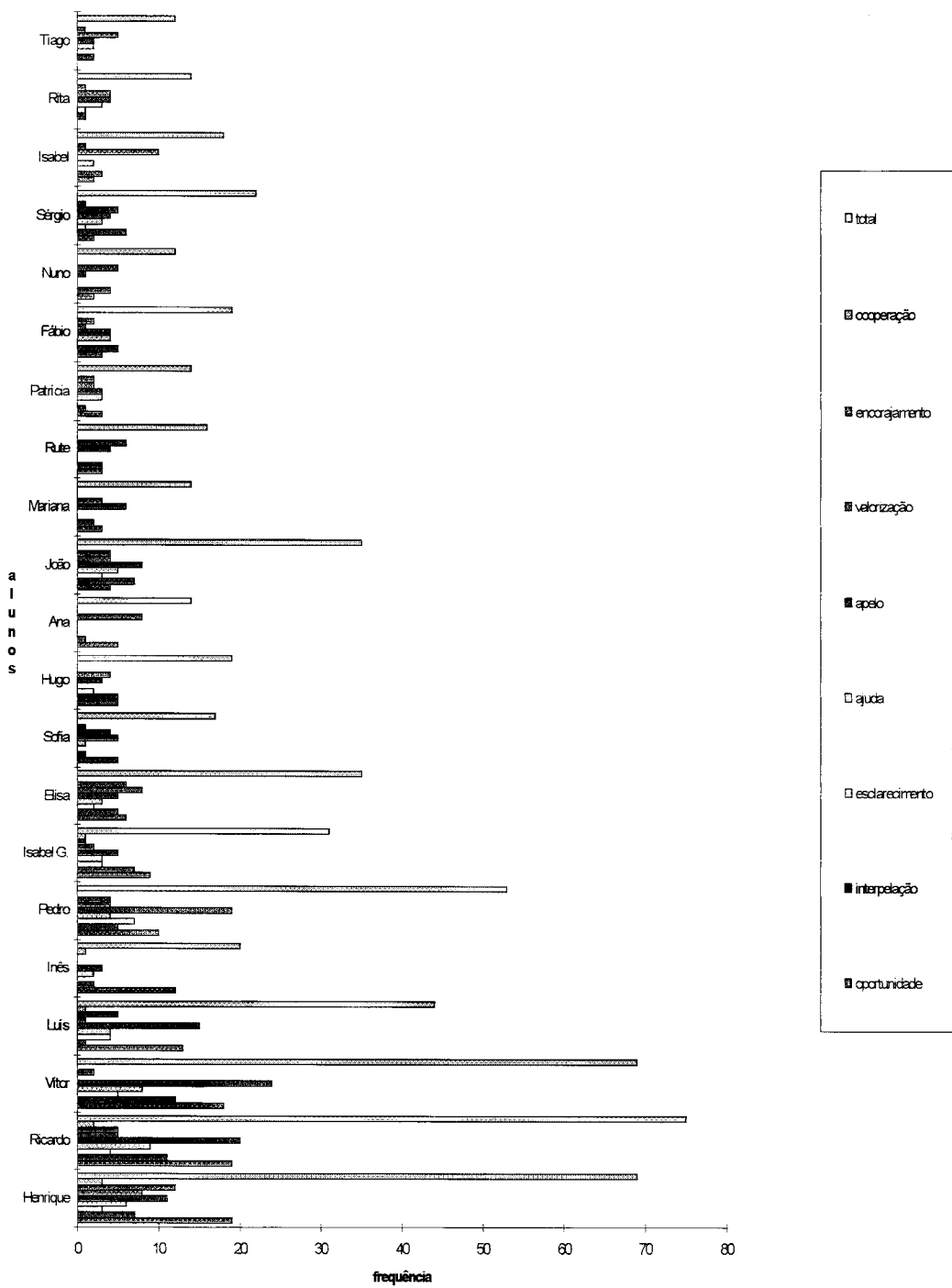
### 3.9. Breves conclusões acerca das situações promotoras de aprendizagem

Acabámos de analisar oito situações que consideramos especialmente promotoras da aprendizagem, uma vez que incide particularmente em cada criança, fazendo-a beneficiar da atenção e do interesse da professora que a ajuda, a interpela, a encoraja, a valoriza, a esclarece e lhe dá oportunidades de melhor prosseguir o seu processo de aprendizagem.

Vimos, através do gráfico 15, que estas situações não são igualmente valorizadas pela professora, pois utiliza com muito mais frequência o **apelo** e a **oportunidade**, embora a **interpelação** e a **valorização** estejam bem presentes e não será de esquecer a situação de **ajuda** que também é frequente. As situações de **encorajamento** e de **esclarecimento** são menos frequentes, mas nem por isso menos significativas, como é o caso da **cooperação** cuja frequência pode ser ilustrativa da pouca importância atribuída pela professora, sobretudo, se recordarmos a forte presença que tem o **individualismo** no quotidiano da vida escolar.

Tivemos a possibilidade de verificar, aquando da análise de cada uma das oito categorias, quais as crianças mais beneficiadas por cada uma dessas situações. Porém, parece-nos útil também analisar quais as crianças que mais beneficiaram do total das situações promotoras da aprendizagem através do cômputo da sua presença em cada uma das diferentes categorias, tal como é visível no gráfico que se segue.

Gráfico 23: Distribuição das situações promotoras da aprendizagem



É de realçar o Ricardo, o Henrique e o Vítor como as crianças que mais beneficiaram no total das situações promotoras da aprendizagem, com excepção do Vítor que nunca aparece valorizado nem beneficia de qualquer cooperação. Logo em seguida o Pedro, o Luís, o João e a Elisa também beneficiam bastante destas situações, enquanto outros beneficiam de maneira menos significativa como o Tiago, o Nuno, a Rita, a Patrícia, a Mariana, a Ana, a Rute, a Sofia e a Isabel. Veremos, aquando da análise do sucesso da aprendizagem, se as crianças mais favorecidas nestas situações são as que apresentam maior sucesso, e vive-versa, ou então põe-se novamente a questão de saber se tem qualquer relação com as **expectativas negativas** que a professora possa ter em relação a essas crianças, procurando, desse modo, colmatar as dificuldades através da sua solicitação para beneficiar das situações promotoras da aprendizagem que acabámos de analisar. Assim, posteriormente, teremos ocasião de verificar, por exemplo, se o Ricardo — que é a criança mais beneficiada nestas situações — estará também incluído nas crianças com sucesso, ou se é apenas uma criança de quem a professora tem **expectativas negativas** em relação à sua aprendizagem.

Em sentido inverso, temos o caso do Nuno que é das crianças que menos beneficia das situações promotoras da aprendizagem e veremos se pode ter — e em que sentido — relação com o **nível de sucesso** ou com as **expectativas negativas**.

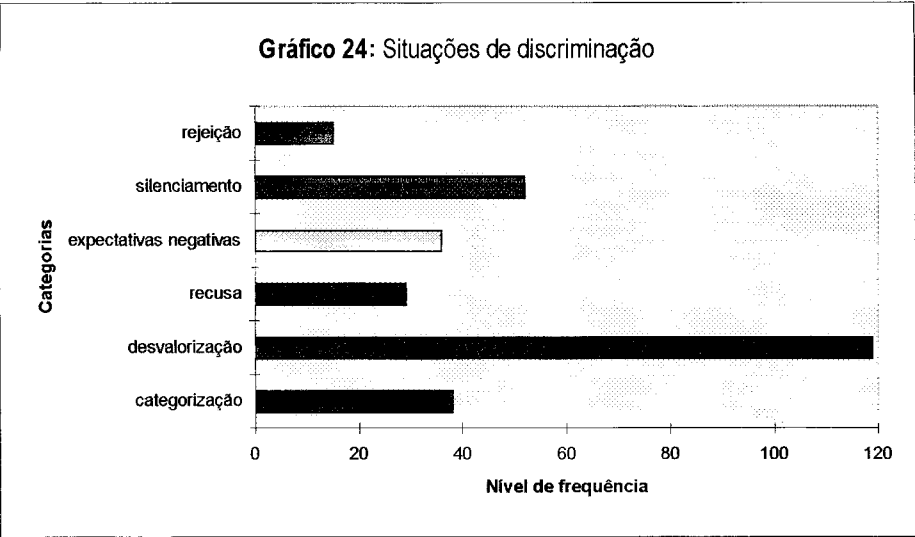
#### **4. Situações de discriminação**

Paralelamente à análise das situações de privilégio e das situações promotoras de aprendizagem, fomos sendo confrontados com alguns dados de interacção professora-aluno cujo significado traduzia a sua oposição em relação a algumas das categorias incluídas naquelas situações, como seja: **direito ao uso da**

palavra/silenciamento; permissão/recusa; valorização/desvalorização; para além de outras — **categorização, expectativas negativas e rejeição** — cuja análise nos parece determinante na compreensão de questões levantadas anteriormente, bem como na compreensão de contradições ou ambiguidades que suspeitamos venham a surgir.

A implicação negativa que todas elas parecem ter para as crianças que delas são alvo, levou-nos à sua classificação de **situações de discriminação** e pretendem traduzir um conjunto de manifestações interacionais em que a professora, mesmo inconscientemente, trata determinadas crianças de modo tão diferente das outras que acaba distinguindo-as negativamente, quer atribuindo-lhes qualificativos que podem inferiorizar, desvalorizando o seu trabalho, recusando a satisfação dos seus pedidos, alimentando **expectativas negativas** em relação ao seu sucesso, quer mesmo negando-lhes o seu **direito ao uso da palavra** ou até manifestando-lhes atitudes de **rejeição**.

Dentro destas situações definimos seis categorias, presentes no gráfico seguinte, de acordo com o seu nível de ocorrência, pois nem todas são utilizadas com a mesma frequência pela professora, sendo mais frequentes umas ou outras.





Verificamos, assim, que a **desvalorização** é muito frequente no gráfico, significando a sua forte presença na sala de aula, ao passo que o **silenciamento** ocupa cerca de metade da sua ocorrência, mas isso não implica uma diminuição significativa na forte tendência negativa que possa representar.

A **categorização** e as **expectativas negativas** apresentam um valor de frequência idêntico, sendo um pouco menor a **recusa** e, por último, a **rejeição**. Contudo, a sua ocorrência também não é idêntica para cada criança nas diferentes situações, como veremos a partir da análise de cada uma das categorias que lhe corresponde.

#### **4.1. A categorização**

Pela análise das interações inscritas nesta categoria, sobressaem diversos atributos que tendem a qualificar negativamente várias crianças, quando as mesmas não satisfazem as exigências da escola, seja a nível do seu comportamento, seja a nível da sua aprendizagem.

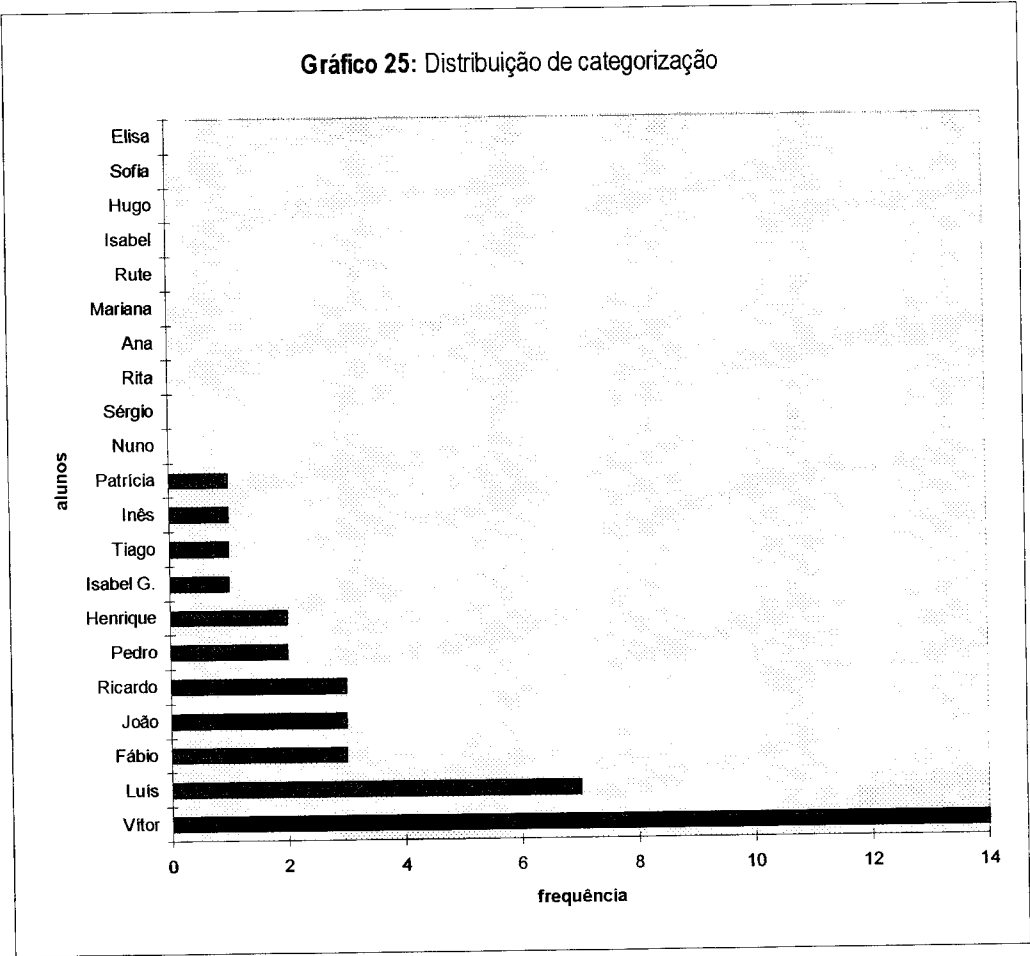
Identificámos vários atributos que nos parecem subestimar ou inferiorizar a criança que é alvo da sua utilização por parte da professora, como "máquina"; "preguiçoso"; "dez reis de gente"; "palhaço"; "eléctrico"; "rato"; "burro"; "trenga"; "parvo"; "maluquinho"; "coitadinho"; "maluco"; "pateta"; "manhoso"; "tolo"; "pastelão"; "grego"; "carroça". As expressões de "preguiçoso" e "burro" são as que ocorrem com maior frequência na sala de aula <sup>63</sup>.

A sua frequência não parece muito elevada (gráfico 24) em relação a outras **situações de discriminação**, contudo consideramos o valor significativo que terá para cada criança em particular, pois nem todos são categorizados com a mesma frequência,

---

<sup>63</sup> Não podemos deixar de enfatizar o conceito não passivo deste processo de categorização que permite ao aluno resistir aos efeitos negativos implícitos em tais atributos.

havendo ainda muitas que parecem estar ausentes desta situação, como podemos observar no gráfico seguinte.



De acordo com o gráfico acima, a criança mais categorizada é o Vítor, seguindo-se por ordem decrescente: o Luís, o Fábio, o João e o Ricardo, o Pedro e o Henrique, a Isabel G., o Tiago, a Inês e a Patrícia.

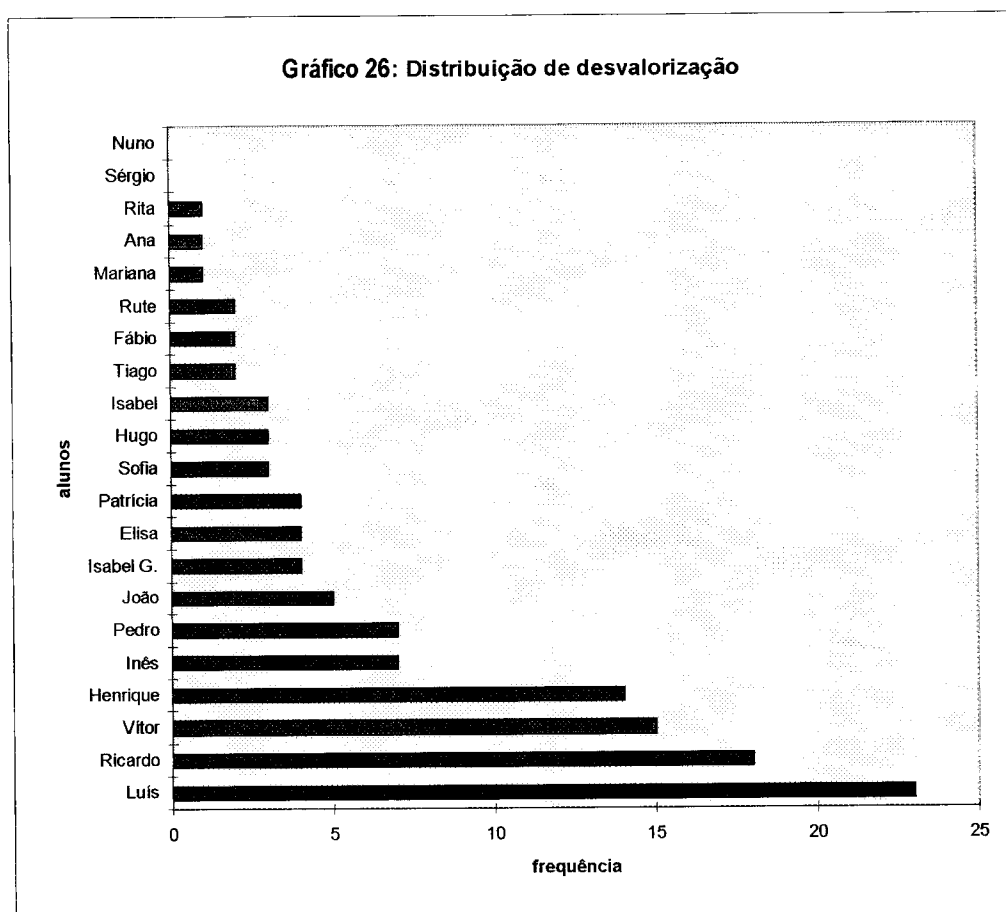
É de notar que a maior parte são rapazes, havendo ainda um grande grupo que não se encontra presente nesta categoria (Ana, Mariana, Rute, Rita, Sofia, Elisa, Hugo, Isabel, Sérgio e o Nuno).

#### 4.2. A desvalorização

De acordo com o gráfico 24, é muito importante esta categoria, significando uma elevada frequência de momentos em que a professora interage particularmente com algumas crianças, no sentido de desvalorizar os seus trabalhos escolares ou até a sua própria aprendizagem, pelo enfatizar dos aspectos menos bons.

Neste âmbito, utiliza diversas expressões significativas tais como: "este caderno está horrível", "isto está mal"; "as letras estão muito grandes"; "isto está muito mal feito"; "não estou a gostar nada"; "está uma vergonha"; "as letras estão aleijadas"; "não é nada disso"; "ainda não fizeste nada"; "a tua pressa aí no quadro não é nenhuma"; "isto está uma porcaria"; "não está nada de especial"; "só fizeste asneira"; "só fizeste coisas mal"; "só falas, mais nada"; "está uma pessegada"; "não fizeste nada de jeito"; "está a rir, mas também não sabe"; "não sabes nada"; "tens tudo mal"; "nunca acaba os trabalhos"; "as letras ... estão como a cara dele"; "Os bebés é que dizem assim"; "A tua ficha está uma porcaria"; "vê com a mãe as asneiras que fez"; "levou um traço por cima do trabalho"; "falar fala ele, mas trabalhar é que não"; "para aprender não é assim depressa"; "não consegue"; "tu também não aprendes, não é?"; "não estás a fazer bem"; "então isto é alguma coisa?".

Será importante salientar a carga negativa presente na grande variedade de expressões desvalorizativas que é distribuída diferentemente, sendo maior a sua incidência em determinadas crianças, que parecem constantemente bombardeadas de modo a ser desvalorizada a sua actividade escolar, como podemos ver através do gráfico seguinte.



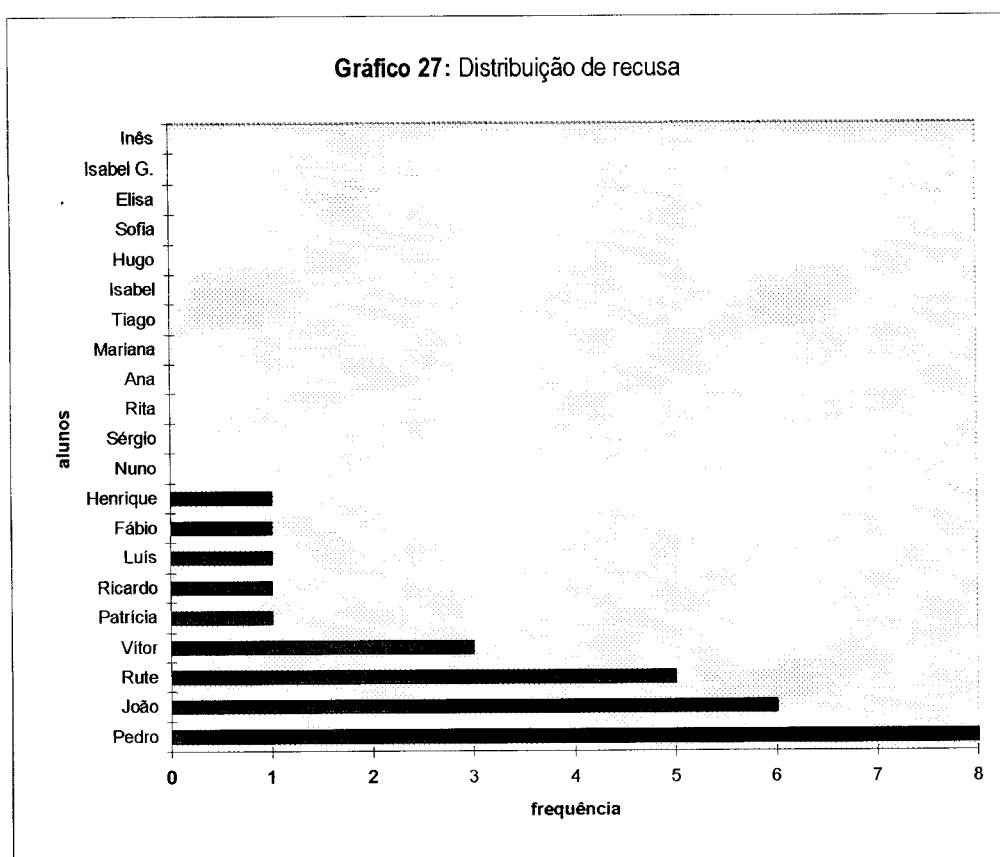
Assim, surge-nos o Luís como a criança mais desvalorizada na sala de aula, logo seguido do Ricardo, do Vítor e do Henrique. Outros são também criticados negativamente na sua aprendizagem, embora com menor incidência, como a Inês e o Pedro, o João, a Isabel G., a Elisa e a Patrícia, surgindo finalmente a Sofia, o Hugo e a Isabel, o Tiago, o Fábio e a Rute, a Mariana, a Ana e a Rita. É de assinalar a ausência de **desvalorização** para o Sérgio e o Nuno, mas que, em contrapartida, eram crianças bastante valorizadas (gráfico 21).

### 4.3. A recusa

A análise desta categoria evidencia a frequência de interações em que a professora mostra não atender a um pedido ou a uma vontade manifestada pela criança

na sala de aula, respondendo negativamente e muitas vezes até justificando a sua **recusa**, por exemplo, perante um pedido para ir à casa de banho, um pedido de apoio na sua aprendizagem ou até à sua vontade de querer ajudar um colega ou de sentar-se à sua beira.

De acordo com o gráfico 24, não corresponde a uma categoria das mais frequentes neste tipo de situações, porém, nem todas as crianças recebem **recusas**, sendo mais frequente em relação ao Pedro e ao João, seguindo-se a Rute e o Vítor, a Patrícia, o Ricardo, o Luís, o Fábio e o Henrique, como se pode verificar já de seguida.

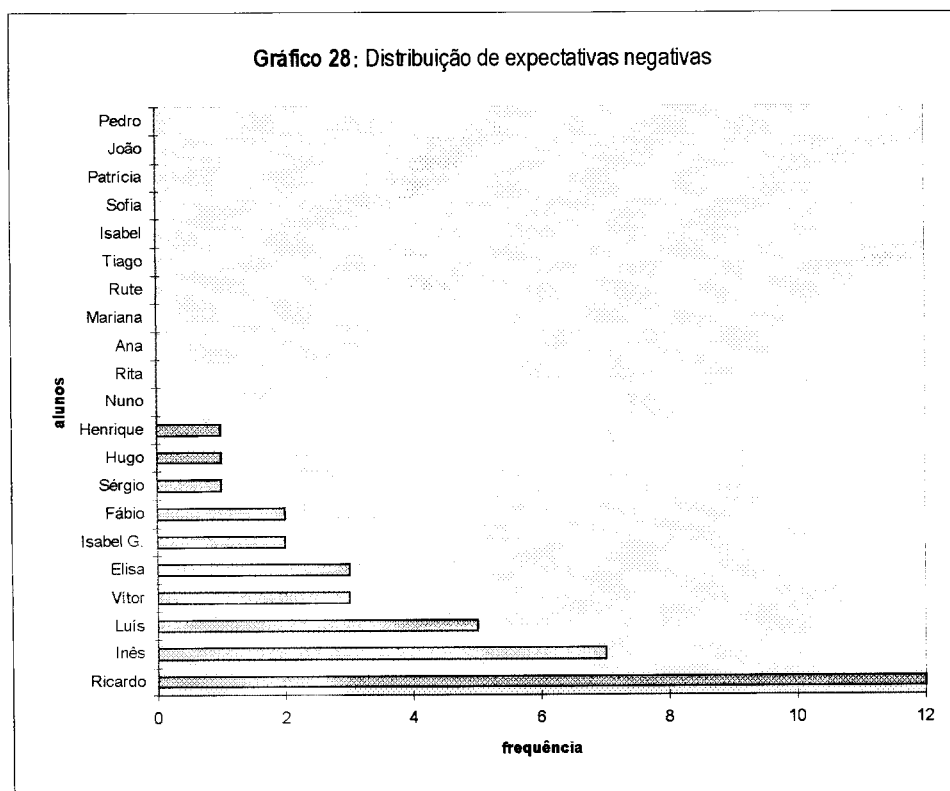


Será também de salientar a ausência de muitas crianças nesta situação, podendo ser bastante significativo se a confrontarmos com a **permissão** já anteriormente analisada. Posteriormente teremos oportunidade de realçar aspectos que possam revelar-se importantes pelo confronto entre a quem é permitido e a quem é recusado.

#### 4.4. Expectativas negativas

A definição desta categoria justifica-se pela frequência e importância de momentos em que a professora interage com as crianças emitindo juízos de antecipação que apontam para o seu insucesso, ao ponto de desconfiar quando a criança faz bem, insinuando que copiou por alguém.

Surgem, pois, expressões significativas nesse sentido como: "Eu já estava à espera da asneira"; "Ele não vai lá!"; "Eu logo vi!"; "Vai ser o bom e o bonito!"; "Nunca mais andas para a frente"; "olhaste mas foi para o da ..."; "Já sei que o ... não vai conseguir ler"; "Este vai ficar para trás"; "Tu copiaste por ele".

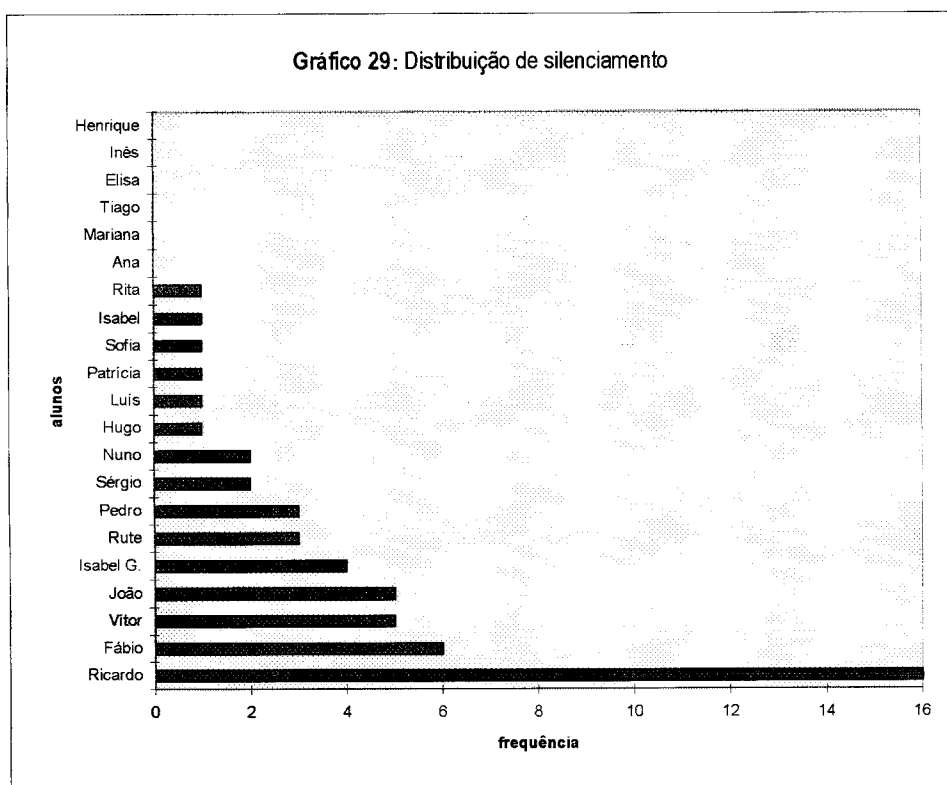


Testemunhamos, através do gráfico 28, que nem todas as crianças são abrangidas nesta categoria, o que pode ser importante pela força negativa que ela pode representar. O Ricardo é a criança mais frequente neste tipo de interações, mas também à Inês e ao Luís é-lhes previsto um insucesso na sua aprendizagem, havendo aqui e além outros casos um pouco menos significativos: Vítor e Elisa, Isabel G. e Fábio, Sérgio, Hugo e Henrique. Contudo o Henrique, apesar de ser pouco frequente, talvez seja de considerar-se significativo, pois a professora chega mesmo a afirmar "Já sei que o Henrique não vai conseguir ler".

#### 4.5. O silenciamento

Esta categoria aponta para a frequência bastante elevada (gráfico 24) de tentativas ao uso da palavra por parte de algumas crianças, mas em que as mesmas são impedidas pela professora no sentido de as silenciar. Assim, a criança toma a iniciativa da palavra para poder apresentar as suas dificuldades, para se justificar, para defender ou acusar um colega que o prejudicou, para dar a sua opinião ou satisfazer a sua curiosidade. No entanto, estas tentativas são interceptadas ou ignoradas, na medida em que a professora os manda calar, afirmando que não a "chateie", que deve é trabalhar porque até nem tem nada com isso, a professora só faz quando lhe apetecer, pois afinal não são eles que mandam na escola.

O mais significativo **silenciamento** parece-nos ser quando a professora nem dá atenção à criança, fazendo de conta que não a ouve, parecendo ignorá-la pura e simplesmente, dando-lhe a entender, ainda que de modo inconsciente, que não tem **direito ao uso da palavra** e que as suas ideias, sugestões ou preocupações não são bem-vindas à sala de aula.



De acordo com o gráfico, a criança mais silenciada é o Ricardo, que é também uma das mais ignoradas. Ainda que com um nível de frequência bastante inferior, outras crianças também são silenciadas perante a sua tentativa de usar o **direito ao uso da palavra** como o Fábio, o Vitor e o João, Isabel G., Rute, Pedro, Sérgio e Nuno e, por fim, o Hugo, o Luís, a Patrícia, a Sofia, a Isabel e a Rita.

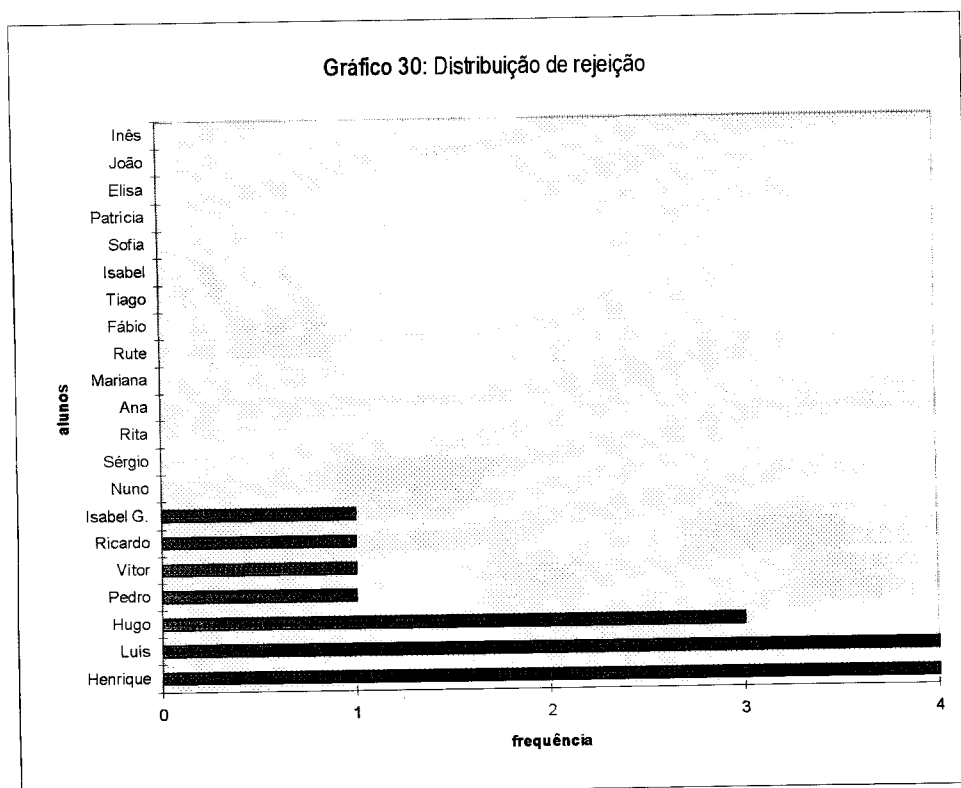
No entanto, há algumas crianças não identificadas nesta situação de **silenciamento** (Ana, Inês, Mariana, Tiago, Elisa e Henrique) o que poderá significar quer a sua não tentativa de usar o direito à palavra, quer o seu uso efectivo, mas com aceitação da professora, como teremos oportunidade de verificar mais adiante aquando da comparação entre o **silenciamento** e o **direito ao uso da palavra**.



#### 4.6. A rejeição

Esta categoria é pouco frequente (gráfico 24) na sala de aula, porém consideramos a importância que implica este tipo de recusa profundamente negativo, ao ponto de se pressentir uma certa intolerância na vontade expressa da professora que rejeita qualquer tipo de diálogo com a criança, não aceita a sua presença, ou mostra o seu desinteresse pela sua aprendizagem. Trata-se de interacções verbais, mas acompanhadas de uma atitude brusca, o que reforça ainda mais a natureza da própria **rejeição** e que podemos detectar nas seguintes situações: "Desaparece!"; "Senta-te que não falo mais contigo"; "Vai-te, sai da minha vista"; "Não estou para me chatear, se não fizeres não fazes"; "Quero lá saber, não queres aprender, não aprendes"; "Não me importo, depois ficas para trás ...".

A situação de **rejeição** incide apenas sobre algumas crianças e com frequência não idêntica, tratando-se sobretudo de rapazes, com excepção da Isabel G. que surge pontualmente.

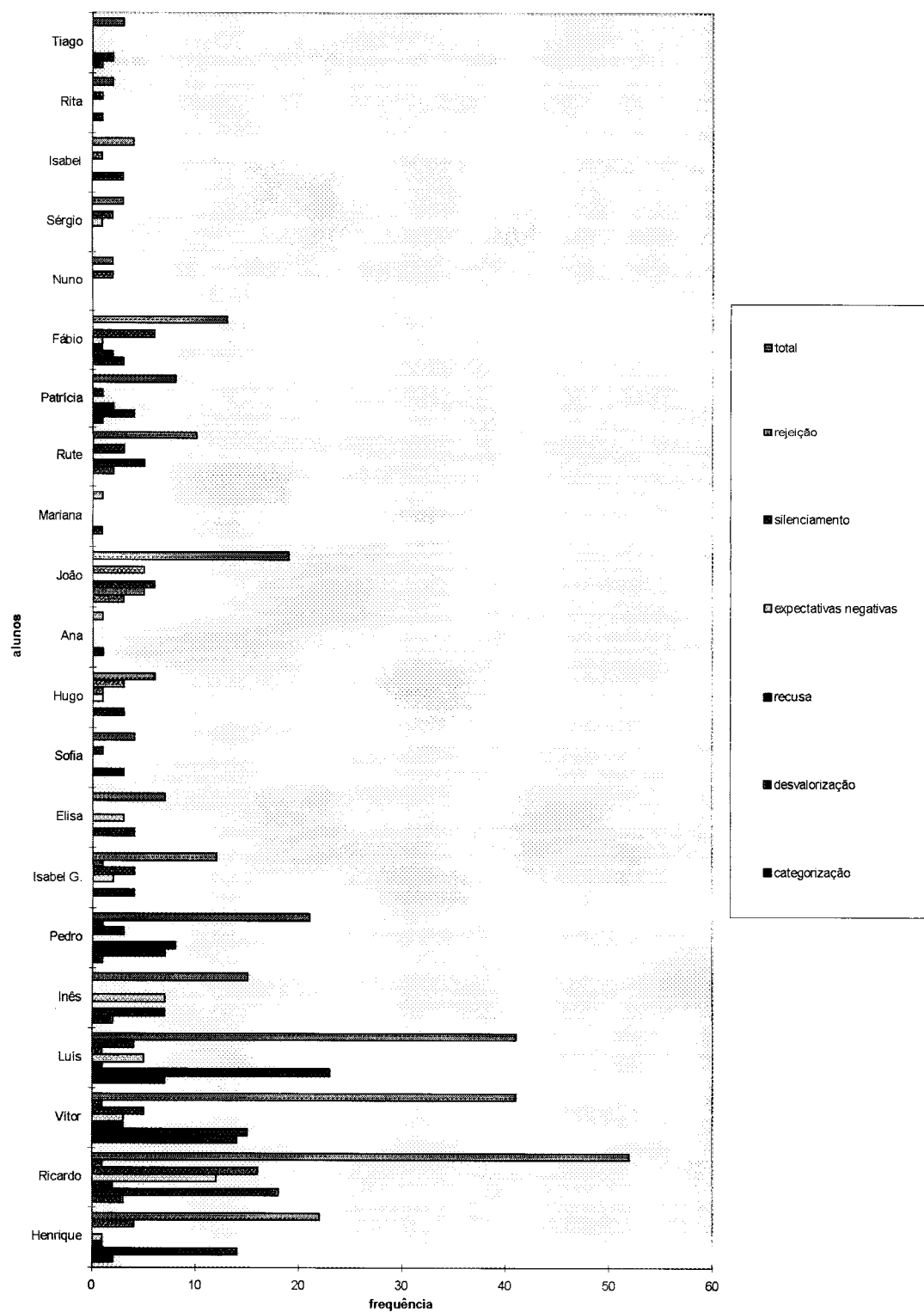


De acordo com o gráfico, as crianças mais rejeitadas parecem ser o Henrique, o Luís e o Hugo, surgindo outros casos, que poderemos chamar de pontuais pela sua pouca frequência, como o Pedro, o Vítor, o Ricardo e a Isabel G., mas a sua importância pode ser valorizada pelo facto de haver muitas crianças que nunca aparecem numa situação de **rejeição**.

#### **4. 7. Breves considerações sobre as situações de discriminação**

Analisadas separadamente estas seis categorias, insinadoras de situações de discriminação na sala de aula, será de evidenciar as crianças mais atingidas simultaneamente por este tipo de interacções, pois, se consideramos importante realçar o quanto uma criança é desvalorizada, essa importância deverá ser multiplamente sustentada quando a mesma criança é alvo de diversas situações de discriminação, nomeadamente as **expectativas negativas**, o **silenciamento** ou a **rejeição**. O gráfico que se segue identifica as crianças que foram alvo dessas diversas situações.

Gráfico 31: Distribuição das situações de discriminação



Através do gráfico anterior, verificamos que as crianças mais categorizadas são o Vítor e o Luís; as mais desvalorizadas são o Luís e o Ricardo, logo seguidos pelo Vítor e pelo Henrique; quem mais sofre **recusas** é o Pedro e o João; quem é mais alvo de **expectativas negativas** é o Ricardo, seguido pela Inês e pelo Luís; o Ricardo surge como a criança mais silenciada, mas o Henrique e o Luís parecem ser os mais rejeitados.

É de referir ainda que as diferentes situações nunca incluem a totalidade das crianças, havendo ainda crianças cuja presença em situação de discriminação se pode considerar nula ou pouco significativa como seja o caso da Ana e da Mariana, do Nuno e da Rita, do Sérgio, do Tiago, da Isabel e da Sofia. Continuando a observar o gráfico 31 surge-nos o Ricardo como a criança mais discriminada no total das diversas situações, logo seguido pelo Vítor e pelo Luís, discriminados de modo idêntico pelo total de situações em que se encontram, mas que diferem no significado das discriminações, ou seja, o Vítor é mais categorizado e mais silenciado que o Luís, mas este é a criança mais desvalorizada e mais rejeitada, sendo ainda a segunda mais categorizada e uma das que mais estão presentes nas **expectativas negativas**.

Ainda de acordo com o gráfico é possível evidenciar as crianças menos abrangidas por este tipo de situações discriminadoras: a Ana e a Mariana, o Nuno e a Rita, o Sérgio, o Tiago, a Isabel e a Sofia. Talvez seja importante referir que a Inês e a Isabel G. são as raparigas que mais sofrem este tipo de situações, incluindo-se a Inês sobretudo ao nível da **desvalorização** e sendo mesmo a segunda em **expectativas negativas**, enquanto a Isabel G. é mais alvo da **desvalorização** e do **silenciamento**.

Consideramos importante confrontar este tipo de situações com as já analisadas anteriormente e ainda com o nível de sucesso conseguido por cada criança, e que pensamos analisar mais adiante.

No decorrer da nossa análise temos vindo a corroborar a existência de uma série de interacções professora-aluno(s), implícitas nas diversas situações que denominámos de anulação de diversidade, situações de privilégio, situações promotoras de aprendizagem e situações de discriminação, cujo nível de presença no dia-a-dia da turma e distribuição pelos alunos se mostra bastante desigual. Posto isto, interessa agora saber o nível de sucesso de cada um para, posteriormente, podermos confrontá-lo com aquela desigualdade interaccional, a fim detectarmos possíveis tendências ou contradições.

5. O nível de (in)sucesso na aprendizagem

Como resultado do processo de ensino-aprendizagem realizado ao longo do primeiro trimestre — período abrangido pela nossa Observação Participante — foi enviado aos encarregados de educação um boletim de avaliação que traduzia resumidamente o nível de (in)sucesso académico conseguido pelas crianças, através de uma qualificação docente de **Bom, bom, Satisfaz, Satisfaz pouco e Não satisfaz**.

O quadro seguinte serve para colocar cada criança no nível que lhe foi atribuído pela professora.

Quadro 4: Nível de (in)sucesso na aprendizagem

Nível	Alunos
Bom	João, Sofia, Isabel, Nuno, Rita, Mariana, Ana, Rute
bom	Pedro, Tiago, Elisa
Satisfaz	Sérgio, Fábio, Patrícia
Satisfaz pouco	Henrique, Inês, Vítor
Não satisfaz	Ricardo, Isabel G., Hugo, Luís

Com a análise do **nível de (in)sucesso** na aprendizagem conseguido por cada criança terminam as categorias consideradas importantes para o objectivo deste trabalho. Contudo, o trabalho de análise não acaba aqui, pois defendemos que nenhuma delas segue um caminho linear, antes parecem cruzar-se em processos dinâmicos, cujas consequências nos parecem não livres de contradições e ambiguidades que importa realçar se quisermos compreender melhor o que realmente acontece no complexo quotidiano de uma sala de aula, com vista à hipótese e questões do nosso trabalho.

## CAPÍTULO V

### A CUMPLICIDADE DE UMA INTERACÇÃO SELECTIVA

Considerando o processo de ensino-aprendizagem fortemente influenciado pelo produto qualitativo-quantitativo das interacções professora-aluno(s), queremos evidenciar a descrição e análise anteriormente realizadas — nomeadamente as situações de anulação da diversidade, de privilégio, promotoras de aprendizagem e de discriminação — bem como os respectivos (não)beneficiários, no sentido de as podermos confrontar também com o nível de sucesso conseguido na aprendizagem e, posteriormente, com as características de diversidade inicialmente conseguidas para cada criança ou grupo de crianças. São estes os propósitos que nos acompanharão ao longo deste capítulo.

#### 1. O protagonismo de "alguns" e a discriminação de "outros"

A possibilidade de cruzarmos os resultados da análise que vimos realizando, levamos a considerar a vigência de um certo protagonismo que favorece significativamente alguns alunos em situações que anteriormente definimos de **colaboração e direito ao uso da palavra**.

De facto, atrás de aparentes critérios de neutralidade — implícitos, por exemplo, ao nível da **personagem turma** ou da **exigência** — é possível descortinar uma forte selectividade que acaba permitindo que certos alunos estejam mais à vontade que outros.

Como tal, e recordando o que foi dito sobre **colaboração e direito ao uso da palavra**, verificamos que os protagonistas da sala de aula são a Sofia, o João e a Isabel pela quantidade e qualidade da sua **colaboração** em tarefas de responsabilidade, que consideramos promotoras de algum poder e prestígio — principalmente a Sofia que é constantemente solicitada para ir à sala da directora e ao gabinete de professores e a Isabel a quem é pedido com frequência para se responsabilizar pela turma na ausência da professora. O João e a Rute pela utilização efectiva do **direito ao uso da palavra** na sala de aula, vêem as suas vozes legitimadas, mediante a aceitação docente das suas ideias e sugestões expressas em pequenos diálogos de sua própria iniciativa e sustentados pela professora. O João acumula o protagonismo nas duas situações, mas, é sobretudo ao nível do **direito ao uso da palavra** que esta criança impõe a sua presença a toda a turma, falando de temas formais e informais, opinando e dando sugestões que mostram ser do agrado da professora. Seguem-se-lhe de muito perto a Sofia, depois a Rute — que juntamente com o João dominam de tal modo o uso do direito à palavra que só estas duas crianças chegam a beneficiar tanto quanto todas as outras no seu conjunto.

Por fim, temos a Isabel, principalmente na **colaboração**, desempenhando o papel docente no controle da disciplina dos colegas, em momentos de ausência da professora. Convém referir que o protagonismo destas crianças é ainda sustentado pelo seu alto nível de sucesso, pois a todas elas fora atribuído o nível máximo de **Bom**. (Quadro 4).

Em situação inversa, temos outras quatro crianças que mais são alvo de múltipla discriminação (gráfico 31) pela sua inclusão em diversas situações discriminatórias, como seja a **categorização**, a **desvalorização**, as **expectativas negativas**, o **silenciamento** ou

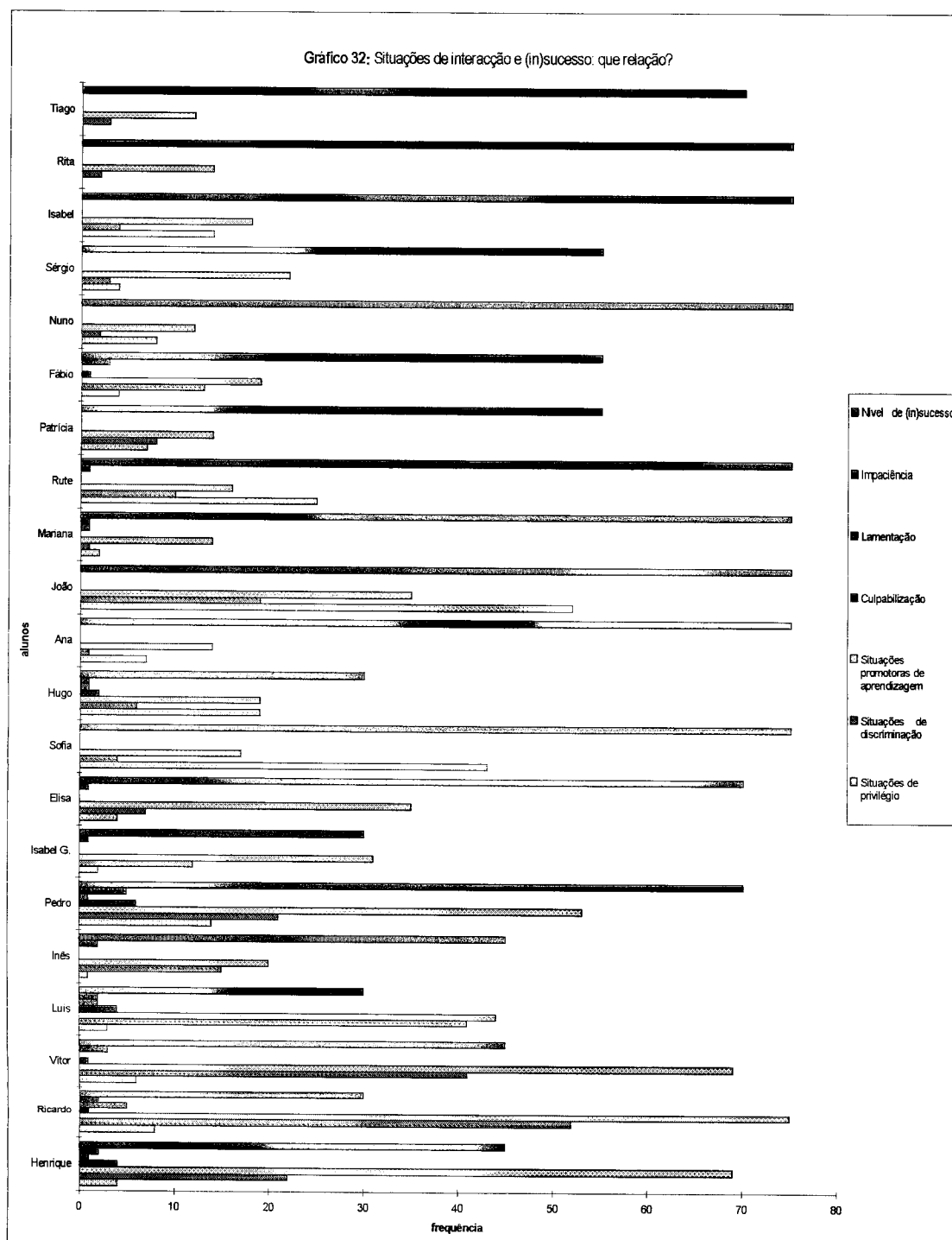


a **rejeição**, sendo o Ricardo a criança mais discriminada no total das situações, logo seguido do Vítor e do Luís e, por fim, o Henrique.

Particularizando esta discriminação, realçamos que o Ricardo é a criança mais silenciada e maior alvo de **expectativas negativas**, ocupando o segundo lugar na **desvalorização**; o Luís é, sobretudo, a criança mais desvalorizada e mais rejeitada — conjuntamente com o Henrique — estando em segundo lugar na **categorização** e num terceiro lugar nas **expectativas negativas**; o Vítor evidencia-se nestas situações por representar o maior alvo da **categorização**, ocupando um terceiro lugar, simultaneamente, na **desvalorização** e no **silenciamento**; finalmente, o Henrique é o menos discriminado deste grupo, não obstante ser das crianças mais rejeitadas e ocupando um quarto lugar na **desvalorização** e na **categorização**. Referimos igualmente que a discriminação destas crianças pode ainda ser evidenciada pela sua presença nos dois níveis mais baixos de sucesso. (Quadro 4).

## 2. Uma interacção diferenciadora que legitima o insucesso

De acordo com os resultados inscritos no gráfico seguinte, as seis crianças mais privilegiadas (João, Sofia, Rute, Hugo, Isabel e Pedro) apresentam todas o nível de sucesso mais levado, com excepção do Hugo a quem foi atribuído o nível de **Não satisfaz**. A posição do Hugo na situação de privilégio refere-se, sobretudo, à sua tarefa de "colaborador" na limpeza diária do quadro por ser a criança mais alta da turma, enquanto as outras desempenham tarefas de maior prestígio e responsabilidade, ao mesmo tempo que têm maior **direito ao uso da palavra**.



Comparando as situações de discriminação com as situações promotoras da aprendizagem e com o nível de (in)sucesso <sup>64</sup>, verificamos uma situação um pouco paradoxal, pois as cinco crianças (Ricardo, Henrique, Vítor, Luís e Pedro) que mais

<sup>64</sup> Os níveis de (in)sucesso foram traduzidos em valores numéricos para poderem figurar no gráfico 32. Assim, Bom= 75; bom= 70; Satisfaz= 55; Satisfaz pouco= 45 e Não Satisfaz= 30.

beneficiam da promoção da aprendizagem são as que apresentam os níveis mais baixos de sucesso e, simultaneamente, também são as mais discriminadas e as que mais sofrem com a **culpabilização, lamentação e impaciência**. Convém, no entanto, referir o caso excepcional do Pedro que apresenta um bom nível de sucesso na sua aprendizagem, mas também não se pode esquecer que ele está incluído no grupo das crianças mais privilegiadas.

Podemos talvez afirmar que há uma certa legitimação do insucesso atribuído àquelas crianças, na medida em que, sendo as crianças mais discriminadas na aula, são também, ou por consequência disso, as maiores beneficiárias das **situações promotoras da aprendizagem** e se não conseguem, porém, apresentar um nível de sucesso satisfatório, há que culpabilizá-las por isso e lembrar-lhes, frequentemente, as suas dificuldades através de **lamentações e impaciência**. Há outros três casos com baixo nível de sucesso (a Inês, o Hugo e a Isabel G.) que, não sendo compreensíveis de acordo com a perspectiva apresentada para os seus quatro colegas, nos leva a particularizar cada uma das situações, ou seja, através da análise de cada categoria, conforme o exposto nos gráficos 14, 23 e 31.

Deste modo, a Inês, além de não ser de modo algum uma criança privilegiada, é também a que está em 2º lugar na frequência das **expectativas negativas**, contudo, é das menos interpeladas, ajudadas e apeladas pela professora, não beneficiando nunca de qualquer **esclarecimento, encorajamento ou valorização**, pelo contrário é alvo de alguma **desvalorização**.

A situação do Hugo, anteriormente considerada, completa-se por ser uma das crianças mais rejeitadas pela professora, nunca beneficiando da sua **ajuda** ou de qualquer **encorajamento**. Aliás, o seu total nas **situações promotoras da aprendizagem** é dos mais baixos, talvez porque a professora não tenha **expectativas negativas** a seu respeito.

Finalmente a Isabel G., não sendo uma criança privilegiada, sofre com alguma frequência **situações de discriminação** através da **desvalorização**, das **expectativas negativas** e até alguma **rejeição**. Em contrapartida, não é grande beneficiária na **promoção da aprendizagem** e quase nunca é valorizada ou encorajada.

Se olharmos a planta da sala (fig. 1) e a distribuição destas duas crianças (Hugo e Isabel G.) constatamos que se encontram nos últimos lugares, nomeadamente nos cantos direito e esquerdo da sala de aula — digamos mesmo que são as crianças mais distantes da professora — podendo ter algum significado, pois foram também das poucas crianças que mantiveram o mesmo lugar durante todo o período da nossa observação.

Se, por um lado, acreditávamos que as **expectativas negativas** da professora em relação a alguns alunos conduziam ao seu maior benefício nas **situações promotoras de aprendizagem**; por outro, acabamos por constatar que, nesta sala de aula, a promoção da aprendizagem não parece representar uma garantia de sucesso, tal como vimos através dos casos analisados acima e por outros alunos que parecem beneficiar pouco destas situações e, no entanto, apresentam altos níveis de sucesso, como a Sofia, a Ana, a Mariana e o Nuno, entre outros.

Deste modo, somos levados a concluir que as **situações promotoras de aprendizagem** se conjugam com **situações de discriminação, de privilégio** e ainda com **lamentações, impaciências e culpabilizações**, constituindo-se uma rede de interações diferenciadoras, — não livre de contradições e de alguma ambiguidade — que, não só parece influenciar, mas sobretudo legitimar o **nível de (in)sucesso** na aprendizagem de cada um.

### 3. Uma interacção sustentada por aspectos sociais (?) <sup>65</sup>

Neste momento da nossa análise, é possível afirmar-se que a interacção professora-aluno(s) não se orienta igualmente para todos os alunos: as suas mensagens implicam significados que os tocam diferentemente e, por conseguinte, expressam expectativas, discriminam, (des)valorizam, influenciando o sucesso de cada um.

Também constatámos, no início desta 2ª parte, que a nossa unidade de estudo constituía uma turma heterogénea e que a sua **diversidade** advinha, principalmente, da sua **origem geográfica**, dos **géneros** que a constituía, da **composição sócio-profissional** dos seus pais ou do **nível de escolaridade** por eles realizado. Ou seja, os alunos da turma em estudo pertencem a grupos sociais diversos pela sua inclusão em umas ou outras das características de diversidade por nós encontradas.

Partindo destes pressupostos, e de acordo com o objectivo do nosso trabalho, importa agora dirigir a nossa atenção no sentido de verificarmos que grupos sociais surgem mais beneficiados/penalizados nas diferentes situações de interacção por nós analisadas.

Assim sendo, e reutilizando dados já analisados, apresentamos alguns quadros onde surgem as características de **diversidade** dos grupos sociais que consideramos de **protagonistas** ou **discriminados** na aula, e ainda com **sucesso** ou **insucesso** na sua aprendizagem.

---

<sup>65</sup> Esta interrogação pretende significar que a interacção professora-aluno(s) na sala de aula nem sempre é sustentada pelos aspectos sociais a que pertencem os alunos, pois, apesar de se verificar uma tendência nesse sentido, há alguns casos contraditórios que parecem desmentir uma possível regularidade, como veremos oportunamente.

**Quadro 5:** Os grupos sociais protagonistas na aula

Aluno			Pai			Mãe		
Nome	Gênero	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem
João	Masc.	semi-rural	pequeno industrial	1º ciclo	rural	doméstica	2º ciclo	semi-rural
Sofia	Fem.	urbana	funcionário	sec. incompleto	urbana	desempregada	2º ciclo	urbana
Rute	Fem.	urbana	operário	3º ciclo inc.	urbana	empregada de serviços	3º ciclo inc.	rural
Hugo	Masc.	rural	operário	1º ciclo	semi-rural	doméstica	2º ciclo	rural
Isabel	Fem.	urbana	operário	3º ciclo inc.	urbana	empregada de comércio	3º ciclo	urbana
Pedro	Masc.	urbana	quadro superior	licenciatura	semi-rural	professora	bacharelato	urbana

Constatamos, através do quadro, que o **protagonismo** na sala de aula contempla igualmente rapazes e raparigas, nascidos sobretudo em zonas urbanas e cuja origem dos pais não apresenta uma tendência linear pelo rural ou pelo urbano, uma vez que parecem abranger os dois tipos de localidade. Contudo, pormenorizando um pouco, verificamos que o maior protagonista <sup>66</sup> da aula (João) é de origem predominantemente rural, pois é influenciado pela origem dos seus pais. O mesmo acontece com o Hugo, cuja ruralidade é reforçada ainda pelo facto de continuar a viver na terra de origem, deslocando-se todos os dias para a zona urbana, onde se encontra a escola que frequenta.

O estatuto sócio-profissional traduz-se por um pequeno industrial casado com uma doméstica (João); um quadro superior casado com uma professora (Pedro) e ainda há três operários casados, respectivamente com uma doméstica, uma empregada de serviços e outra de comércio (Hugo, Rute e Isabel).

<sup>66</sup> A posição dos alunos no quadro é apresentada, de cima para baixo, por ordem decrescente, segundo o nível da sua frequência nas situações consideradas, isto é, o João é considerado como tendo maior protagonismo e o Pedro o de menor protagonismo em relação aos seis alunos do presente quadro.

É de referir que a Sofia, filha de um funcionário e de uma desempregada, não vive com os pais desde bebé, sabendo-se que mora com a madrinha e uma tia que são professoras (licenciada e bacharel).

A nível académico, os grupos sociais presentes distribuem-se sobretudo pelos três ciclos do ensino básico, embora seja de distinguir dois níveis no 1º ciclo, seis níveis no 2º ciclo e apenas dois terceiros ciclos. O nível académico que mais sobressai nestes grupos é uma licenciatura e uma bacharelato (Pedro).

Podemos concluir que o **protagonismo** na sala de aula não se identifica com um único grupo social, pois parece beneficiar níveis sociais baixos como o Hugo — que é de origem fortemente rural, filho de um operário e de uma doméstica, com o 1º e 2º ciclo de escolaridade, respectivamente; ou níveis sociais mais altos como o Pedro que é de origem predominantemente urbana, filho de um quadro superior (licenciado) e de uma professora (bacharel). Além disso, o maior protagonista da aula (João) é de origem rural e filho de um pequeno industrial e de uma doméstica com o 1º e 2º ciclo do ensino básico.

No entanto, não queremos deixar de referir que as situações escolhidas para traduzir o protagonismo na aula, foram a **colaboração** e o **direito ao uso da palavra** e que o Hugo se encontra fortemente presente na **colaboração**, com a tarefa diária de limpar o quadro por ser a criança mais alta da turma, enquanto os outros cinco são realmente protagonistas pela sua colaboração em tarefas de responsabilidade e detentoras de algum prestígio ou poder, e ainda pela legitimação que a professora atribui às suas opiniões e sugestões traduzidas no seu **direito ao uso da palavra**, levando-nos a questionar a qualidade do protagonismo atribuído ao Hugo.

**Quadro 6:** Os grupos sociais mais discriminados na aula

Aluno			Pai			Mãe		
Nome	Género	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem
<b>Ricardo</b>	<i>Masc.</i>	rural	funcionário	1º ciclo	rural	doméstica	1º ciclo	semi-rural
<b>Vitor</b>	<i>Masc.</i>	urbana	pequeno industrial	3º ciclo	urbana	operária	3º ciclo	urbana
<b>Luís</b>	<i>Masc.</i>	urbana	operário	2º ciclo	urbana	desempregada	1º ciclo	rural
<b>Henrique</b>	<i>Masc.</i>	urbana	empregado de serviços	3º ciclo	urbana	empregada de comércio	3º ciclo	rural

O quadro apresenta-nos as características sociais das crianças mais **discriminadas** na sala de aula. Verificamos que são todos rapazes de origem predominantemente urbana. Com excepção do Ricardo que é de origem rural. A categoria sócio-profissional consta de um funcionário casado com uma doméstica (Ricardo), um pequeno industrial casado com uma operária(Vítor), um empregado de serviços casado com uma empregada de comércio (Henrique) e um operário casado com uma desempregada (Luís).

O nível de escolaridade não ultrapassa o ensino básico, registando-se três com o 1º ciclo, um com o 2º ciclo e quatro com o 3º ciclo, sendo de referir que os 1ºs e 3ºs ciclos coincidem nas mesmas famílias (Ricardo, Vítor e Henrique), sendo a outra família possuidora do 2º e 1º ciclo (Luís).

Em síntese, podemos dizer que a criança mais discriminada na aula é o Ricardo — de origem rural, filho de um funcionário e de uma doméstica, cujas habilitações académicas se ficam apenas pelo 1º ciclo. Queremos também assinalar o caso do Luís, como possuindo o nível sócio-económico e escolar dos mais baixos que, sendo de origem urbana, é filho de um operário e de uma desempregada com o 2º e 1º ciclo do



ensino básico. Sabemos também que esta criança foi a única da turma a receber um subsídio para material escolar, por ser considerada de nível económico carenciado.

Quadro 7: Grupos sociais com sucesso na aprendizagem

Aluno				Pai			Mãe		
Nome	Género	Origem	Nível de sucesso	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem
Sofia	Fem.	urbana	Bom	funcionário	sec. inc.	urbana	desempregada	2º ciclo	urbana
Ana	Fem.	urbana	Bom	técnico	sec. inc.	urbana	funcionária	sec, inc.	urbana
João	Masc.	semi-rural	Bom	pequeno industrial	1º ciclo.	rural	doméstica	2º ciclo	semi-rural
Mariana	Fem.	urbana	Bom	funcionário	secundário	urbana	funcionária	2º ciclo	semi-rural
Rute	Fem.	urbana	Bom	operário	3º ciclo inc.	urbana	empregada de serviços	3º ciclo inc.	rural
Nuno	Masc.	urbana	Bom	operário	1º ciclo	rural	empregada de serviços	1º ciclo	rural
Isabel	Fem.	urbana	Bom	operário	3º ciclo inc.	urbana	empregada de comércio	3º ciclo	urbana
Rita	Fem.	urbana	Bom	comerciante	3º ciclo	urbana	professora	licenciatura	rural
Pedro	Masc.	urbana	bom	quadro superior	licenciatura	semi-rural	professora	bacharelato	urbana
Elisa	Fem.	rural	bom	pequeno industrial	2º ciclo	rural	empregada de comércio	2º ciclo	rural
Tiago	Masc.	urbana	bom	operário	2º ciclo	rural	funcionária	sec.undário	urbana
Patrícia	Fem.	urbana	satisfaz	empregado de comércio	3º ciclo inc.	rural	funcionária	sec, inc.	urbana
Fábio	Masc.	semi-rural	satisfaz	operário	2º ciclo	rural	operária	2º ciclo	rural
Sérgio	Masc.	urbana	satisfaz	operário	secundário	rural	empregada de serviços	sec. inc.	rural

Podemos ver neste quadro, não somente algumas características da diversidade sócio-económica e escolar da maior parte dos alunos da turma em estudo, mas também o nível de sucesso da sua aprendizagem traduzido em **Bom**, **bom** e **Satisfaz** pela professora e enviado aos encarregados de educação no final do 1º período.

Verificamos que são oito raparigas e seis rapazes, estando as raparigas em maior vantagem e com o nível mais alto de sucesso (**Bom**) — Sofia, Ana, Mariana, Rute, Isabel e Rita — pois só o João e o Nuno estão incluídos neste nível. No nível **bom** temos dois rapazes (Pedro e Tiago) e uma rapariga (Elisa), enquanto no nível mais baixo de sucesso (**Satisfaz**) temos uma rapariga (Patrícia) e dois rapazes (Fábio e Sérgio).

Quase todos os alunos de maior sucesso (**Bom** e **bom**) apresentam uma origem de tendência urbana, com excepção do João, do Nuno e da Elisa, sendo esta a criança de sucesso com maior ligação ao rural <sup>67</sup>.

Considerando a categoria sócio-profissional da família de pertença, vemos que os pais se situam maioritariamente nas categorias de operários e funcionários e técnicos, havendo ainda um empregado de comércio; um comerciante, dois pequenos industriais e um quadro superior. Relativamente às mães, são sobretudo empregadas e funcionárias, havendo ainda uma operária, duas professoras, uma doméstica e uma desempregada.

É de referir que o sucesso parece não escolher categorias sócio-profissionais, pois os melhores alunos tanto se incluem nos operários como nos industriais ou quadros superiores <sup>68</sup>.

Olhando a coluna do nível de escolaridade destas famílias, encontramos a maior parte com o 2º e 3º ciclo do ensino básico, havendo ainda três com o 1º ciclo, três com o secundário, um bacharelato e duas licenciaturas. Constatamos que, tanto estes níveis

---

<sup>67</sup> Considerou-se não apenas o seu local de origem, mas também o de seus pais.

<sup>68</sup> Convém lembrar o caso da Sofia que não vive com os pais e a sua encarregada de educação é professora.

mais altos de escolarização como os três casos de 1º ciclo, dizem respeito a alunos com maior sucesso na aprendizagem.

Concluimos a análise deste quadro referindo os casos que mais parecem evidenciar-se, como o Nuno que é dos poucos rapazes com um nível mais alto de sucesso, é de origem predominantemente rural e filho de um operário e de uma empregada de serviços com o 1º ciclo do ensino básico. Outro caso que sobressai no quadro é o Pedro, com um bom nível de sucesso e pertence ao nível sócio-económico e cultural mais elevado, sendo de origem urbana e filho de um quadro superior licenciado e de uma professora bacharel.

A presença destes dois grupos sociais nos melhores níveis de sucesso pode significar alguma possibilidade de haver igualdade de oportunidades na escola tanto para grupos sociais mais favorecidos como para menos favorecidos.

Quadro 8: Grupos sociais com insucesso na aprendizagem

Aluno				Pai			Mãe		
Nome	Género	Origem	Nível de insucesso	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem	Categoria sócio-profissional	Nível de escolaridade	Origem
Henrique	Masc.	urbana	Satisfaz pouco	empregado de serviços	3º ciclo	urbana	empregada de comércio	3º ciclo	rural
Vitor	Masc.	urbana	Satisfaz pouco	pequeno industrial	3º ciclo	urbana	operária	3º ciclo	urbana
Inês	Fem.	urbana	Satisfaz pouco	empregado de comércio	sec. inc.	urbana	doméstica	3º ciclo	urbana
Ricardo	Masc.	rural	Não satisfaz	funcionário	1º ciclo	rural	doméstica	1º ciclo	rural
Luís	Masc.	urbana	Não satisfaz	operário	2º ciclo	urbana	desempregada	1º ciclo	urbana
Isabel G.	Fem.	urbana	Não satisfaz	69	-	-	desempregada	abandono	rural
Hugo	Masc.	rural	Não satisfaz	operário	1º ciclo	semi-rural	doméstica	2º ciclo	rural

<sup>69</sup> Desconhecem-se os dados do pai desta aluna.

O quadro acima apresenta-nos as características de diversidade social dos sete alunos da turma identificados pela professora como tendo insucesso na aprendizagem, tendo-lhes sido atribuído um nível de **satisfaz pouco** e de **não satisfaz** no final do 1º período para conhecimento dos pais.

Verificamos que a maioria são rapazes, havendo apenas duas raparigas, são de origem predominantemente urbana, com excepção do Ricardo e do Hugo que possuem uma origem vincadamente rural, pois são filhos de pais e mães rurais, nascidos no rural e mantendo uma forte ligação com a ruralidade da sua origem, pois o Hugo vive na sua terra natal e o Ricardo desloca-se lá todo os fins de semana e períodos de férias.

A categoria sócio-profissional dos pais inclui dois operários, dois empregados, um funcionário e um pequeno industrial. As mães apresentam geralmente um estatuto sócio-profissional que consideramos baixo, pois normalmente são domésticas ou desempregadas, havendo apenas uma empregada e uma operária.

A escolaridade realizada por estas famílias não ultrapassa o ensino básico.

Queremos referir algumas situações que parecem sobressair um pouco, como o caso do Vítor que, neste quadro, apresenta as melhores condições sociais, sendo de origem urbana, filho de um pequeno industrial e de uma operária, ambos com o 3º ciclo do ensino básico. Temos também o Ricardo com origem fortemente rural e filho de um funcionário — agricultor nos tempos livres — e de uma doméstica com o 1º ciclo do ensino básico. Poderíamos ainda referir o Luís como a criança mais carenciada economicamente, de origem urbana, filho de um operário com o 2º ciclo e de uma desempregada com o 1º ciclo.

Contudo, o caso que se evidencia mais desfavorável parece ser o da Isabel G., de ascendência rural, com uma mãe desempregada e sem escolaridade e com um pai

desconhecido, mas vivendo actualmente com uma ama da Segurança Social, enquanto espera uma vaga nas aldeias S.O.S para ir juntar-se aos seus quatro irmãos.

Se compararmos este quadro com os anteriores podemos arriscar que, de uma maneira geral, o insucesso na escola toca as crianças mais desfavorecidas socialmente.

Esta relação agrava-se ainda mais se olharmos para o quadro das crianças mais discriminadas (gráfico 31) e vemos que todas elas estão em situação de insucesso (quadro 8), enquanto os protagonistas (gráfico 14) da sala de aula se encontram todos nos melhores níveis de sucesso na aprendizagem (quadro 7), se exceptuarmos o Hugo que, como já tivemos oportunidade de ver, fica excluído do grupo de protagonistas, em virtude da sua condição de limpador diário do quadro — por ser a criança mais alta da turma — o que não nos parece ser nenhum privilégio.

Concluída esta 2ª Parte com a apresentação e análise dos dados, é nosso propósito relacioná-los em seguida com o marco teórico que os enquadra, possibilitando-nos uma melhor compreensão da realidade empírica observada.

## **3ª PARTE**

# **A INTERPRETAÇÃO/COMPREENSÃO DOS RESULTADOS**

Ao iniciarmos a 3ª parte desta dissertação, concretizamos o nosso propósito de integrar os resultados empíricos da realidade em estudo no marco teórico mais amplo, não numa atitude de filiação que os justifique, mas em busca das implicações que melhor contribuam para a compreensão do nosso objecto de estudo e, paralelamente, na possibilidade de transcender uma realidade que é empírica, mas com capacidade de acrescentar algo de novo ao conhecimento já existente.

## **CAPÍTULO VI**

# **CRITÉRIOS E CONSEQUÊNCIAS DE UM PROCESSO DE GESTÃO**

A interpretação dos resultados, mediante o confronto entre o marco teórico e a realidade empírica, terá consequências na compreensão da nossa hipótese de estudo, atribuindo significado à investigação realizada.

Assim, com o presente capítulo culmina todo o processo de análise e reflexão que temos vindo a realizar, pretendendo-se agora um nível mais profundo na compreensão e caracterização do processo de gestão implícito no quotidiano escolar por nós analisado, de onde sobressai a identificação de um conjunto de critérios e consequências capazes de nos orientar nesse sentido, não esquecendo que as possibilidades da nossa compreensão são sempre limitadas, de acordo com a complexidade do real que nos ultrapassa.

### **1. Uma realidade social limitadora das oportunidades**

Apesar de não procurar conhecer a diversidade dos seus alunos, na sala de aula a professora apercebe-se dessa realidade, mais no sentido de um distanciamento em relação aos objectivos da aprendizagem e, parecendo não dar valor ao estatuto económico que os possa diferenciar, apercebe-se da maneira como estão habituados a ser tratados em casa, distinguindo-os pelo nível cultural implícito no tipo de educação em que foram orientados, quando refere "de uma maneira geral, não me parecem de estrato social muito carenciado. Parecem-me crianças que vivem razoavelmente bem ... o problema é mais ao nível da educação ... do tipo de educação".

Se, por um lado, se sente influenciada por aquelas diferenças na sua relação com os alunos, procurando agir particularmente de modo a reproduzi-las um pouco na aula, pois confessa não poder tratar a todos da mesma maneira, por outro, faz questão de referir que, na "maneira de ensinar não faço grandes diferenças ... ensino tudo por igual ... explico precisamente da mesma maneira ... embora possa ensinar mais a um ou a outro quando têm dificuldades". Aqui é evidente um conceito de igualdade que trata a todos por igual — onde o respeito pelas diferenças parece traduzir-se simplesmente por ensinar mais (do mesmo) a quem tenha dificuldades — pressentindo-se mesmo uma atitude de neutralidade que procura dar-nos a ideia de defender os interesses de todos, mas que, ao mesmo tempo, tende a mascarar as implicações sociais que possam daí resultar.

Acreditando que a "igualdade de oportunidades é uma ilusão, pois os estatutos sociais mais baixos têm menos oportunidades", demonstra um certo fatalismo na reprodução das desigualdades sociais, condicionada não apenas pela possibilidade de uma formação académica, mas, principalmente, pela influência social das famílias, dependendo "muito do ambiente em que vivem ... que vão frequentar, dos conhecimentos ... mesmo a nível académico ... mas às vezes não é só saber ...".

Desenvolve-se, assim, um discurso que reconhece a diversidade na turma ao nível do género ou do estatuto sócio-económico e cultural e onde a professora mostra estar consciente da sua repercussão nas oportunidades de vida de cada grupo, antecipando melhores níveis académicos e melhores oportunidades para os poucos pertencentes a famílias prometedoras sócio-económica e culturalmente, que até podem não ter "grandes formações académicas, mas que conhecem meio-mundo". Entretanto para a grande maioria que, "não conhece pessoas ... não frequenta ambientes de maneira a serem criadas as condições ... que facilitem as oportunidades", são previstas fracas oportunidades.



Além disso, ao acentuar que a formação académica não é suficiente, depreende-se uma forte reprodução das desigualdades sociais onde o papel da escola ainda tem uma influência bastante limitada.

Nesta perspectiva, parece-nos um discurso cuja significação acaba por fixar socialmente cada um dos alunos, pressentindo-se já — no início da sua escolarização — uma tentativa de selecção e hierarquização antecipada, onde uma distribuição diferencial das oportunidades de vida se nos apresenta tendenciosa na reprodução do privilégio de uma minoria, enquanto a maioria parece continuar presa por condicionamentos sociais de origem. Daqui se depreende uma visão funcionalista que procura assegurar uma repartição dos indivíduos de modo eficiente e de acordo com uma possível defesa dos *"interesses comuns a todos os membros de uma sociedade capitalista de classes"* tal como nos diria C. Offe (1984:129), na medida em que se prevê que todos tenham oportunidade, porém, de diferentes níveis, mais precisamente quando se afirma ter "muitas dúvidas" em relação a uns, outro que "vai ser uma expectativa frustrada", outro ainda a quem não se prevê "grandes voos" ou que "estará muito longe", enquanto outro "vai ter essa possibilidade, com certeza" ou "é capaz de subir alto".

É assim que Popkewitz (1988) nos lembra como uma realidade social de desigualdades e injustiças sociais limita a realização das nossas aspirações, pois a escola continua a ser criada *"por"* e *"para"* uma sociedade desigual e diferenciada e a sua prática funciona de modo a legitimar a continuidade das relações de poder.

Efectivamente, perante a evidência de uma realidade social que limita e condiciona as nossas oportunidades de vida, estas serão promissoras, sobretudo, para quem é filho de um quadro superior e de uma professora com níveis superiores de escolaridade, no entanto, corre-se o perigo de perpetuar uma série de desigualdades

sociais para quem não possui família ou não escolheu nascer numa família de operários, tocada pelo desemprego e por carências económicas e culturais.

## 2. Impor o universal para inibir as diferenças

Tal como a análise realizada, verificou-se um discurso fortemente determinista, apoiado pela cumplicidade de uma prática fortemente direccionada para a **anulação da diversidade**, mediante uma tentativa de dissimulação da sua realidade culturalmente diversa de onde sobressai a persistência de uma **personagem turma**, implicada no anonimato de um colectivo — que identificámos através de vários nomes "meninos", "todos", "quem", "ninguém", "toda a gente", "vocês", "tudo" — e cujo significado conduz, subtilmente, a uma espécie de invisibilidade, precavida contra a manifestação de quaisquer diferenças presentes no verdadeiro nome de cada um dos seus alunos, como se cada um deles fosse impessoal e a-histórico.

De facto, identificámos a utilização abusiva desta entidade anónima, e aparentemente neutra, que nos pareceu apropriada a um processo comodamente homogeneizante pelo modo como evoca e trata a todos simultaneamente por igual — "vamos", "vejam", "façam", "estejam", "devem", "ouçam" — e abafando, a todo o custo, a realidade diversa que subjaz às características sociais dos grupos presentes na sala de aula. Paralelamente, infere-se uma pretensa legitimação, quando procuramos relacionar globalmente as unidades de registo para a **personagem turma** como "vamos", "tudo", "todos" e "toda a gente", podendo significar "vamos todos" sem excluir ninguém.

Neste contexto, poderíamos concordar com Stoer e Cortesão (1995:376) quando referem que, *"além de percepcionarem o país como sendo social e culturalmente homogéneo, os professores recusam, em princípio, reconhecer diferenças na sua sala*

*de aula, não deixando interferir este tipo de questões naquilo que eles consideram um processo de ensino-aprendizagem universal".* Daí o alto nível de **exigência** que encontramos na sala de aula, no sentido de impor um conjunto de ordens, regras e deveres exigidos pela cultura da escola a que todos devem aderir se quiserem ter sucesso, mas que resulta em muita angústia e punição, pois o "*quê*" e o "*como*" que a escola lhes apresenta surge, frequentemente, alheio aos seus contextos de vida.

Incluiríamos, assim, a nossa professora naquele grupo de agentes educativos que, de acordo com Stoer e Araújo (1992), demonstram uma lealdade e uma identificação meramente formais com o princípio da igualdade de oportunidades, quando nos refere que trata a todos de maneira igual — sem qualquer diferença pelas diferenças — exigindo a todos e do mesmo modo, qual grupo de '*clones*' cujo fabrico só pretende imitar, reproduzir, uniformizar, sem qualquer questionamento em relação à legitimidade e às consequências.

Apelamos ainda para o conceito de "*falso universalismo*" referido por Archer (1991), quando a escola pretende ignorar a realidade social de cada um dos seus grupos — que vimos ser diferente para cada um. De acordo com as suas características espaciais, físicas, económicas e culturais, a diversidade dos alunos traduz-se pela origem geográfica rural ou urbana; pelo facto de ser rapaz ou rapariga; por pertencer a uma família cujo estrato social lhe permita, ou não, boas condições materiais de vida; ou ainda pela influência académica dos seus pais. A inclusão de cada criança em várias destas características determinam os seus modos de pensar e viver a escolaridade.

Não obstante esta realidade, encontramos na sala de aula uma imposição do universal (oficial) frente ao particular (presente na diversidade social das suas crianças), podendo significar o silenciamento das diferentes práticas culturais dos grupos a que

pertencem os alunos, mais concretamente as diversidades relacionadas com género, origem, estatuto sócio-económico e cultural, entre outras, como se todo o processo educativo pudesse ficar reduzido a uma visão centrada num "*aprendiz universal, idealizado, desencarnado*"<sup>70</sup> bem incorporado na **personagem turma** a quem se exige e impõe, sem tréguas, perante a possibilidade de manifestação daquela diversidade que é necessário ocultar a todo o custo, caso contrário significaria desestabilizar todo um instituído de que a professora se apresenta uma verdadeira aliada.

### 3. Neutralidade de critérios que legitima as desigualdades

Para além do carácter neutro que a **personagem turma** pretende mostrar, uma forte atitude de neutralidade é ainda identificada quando o quotidiano da sala de aula nos é apresentado através de um conjunto de regras e critérios iguais para todos, dando a entender que se defende os interesses de todos, como nos foi possível verificar no alto nível de **exigência** que dominava a interacção professora-aluno(s), com enorme ênfase no **individualismo** e na forte **competição**, frequentemente estimulada — a par de uma quase inexistente **cooperação** como situação de interajuda e partilha de conhecimentos entre as crianças — levando-nos a inferir uma atitude dissimulada da escola quando faz acreditar que todos têm hipóteses, mas que nem sequer se questiona sobre a desigualdade de condições de acesso e de percurso que possam condicionar esse jogo competitivo, de tendência meritocrática e onde predomina uma relação pedagógica decidida a "*obscurecer as implicações sociais e políticas da educação escolar*" (Popkewitz, 1988), quando teima em não considerar a diversidade dos seus alunos e, não

---

<sup>70</sup> Faculdade de Educação da UFRGS (1996: 123), ob. cit.

obstante pressentir essa realidade na turma, insiste na imposição de uma cultura homogeneizante cujas regras são desconhecidas por uma grande parte deles.

Como tal, predominam **exigências** de tempo quando se pretende uma execução rápida e se impõe limite de tempo para os vários trabalhos — "só dou mais cinco minutos", "fazer rápido" — ao ponto de implicar uma não ida à casa de banho ou o adiar do lanche — "não acabou, não papa". Exige-se a perfeição num trabalho que "toda a gente devia saber fazer", caso contrário arrisca-se a levar um "Mau com um traço por cima". As crianças têm de "fazer muitos 'aaa'"; "treinar muitas vezes"; "ai que não façam isto direito!", porque "quem fez, fez ... não fez acabou-se, é um risco" e que ninguém pense em enganar-se ou terá que "fazer outra vez".

Num contexto pedagógico desta qualidade há que habituar-se a "estar sossegado e a falar baixo"; "trabalhar"; "mas é rápido" porque "aqui é para aprender, não é para brincar" e "tem que ficar muito bem feitinho" e "igual ao da professora". Além disso, "enquanto eu não mandar parar ... não param". Nem sequer adianta chorar, pois têm de convencer-se que "ler e escrever não é nenhuma brincadeira, é uma coisa muito importante" e se "não fazem a vontade à professora... a professora não vos atende ... só falo com aqueles meninos bem comportados".

Paralelamente, parece querer desenvolver-se nas crianças uma atitude individualista, impedindo-as de copiar ou mostrar o seu trabalho aos colegas, pois "cada um deve fazer sozinho ... senão não tem piada nenhuma" e é preciso ver os que "conseguem desenrascar-se sozinhos", pois de contrário "não aprende". É assim que as crianças não podem dizer nem perguntar nada ao colega, devem pensar e dizer baixinho, para ninguém ouvir, pois, afirma-se que para ser capaz "tem que aprender sozinho", sendo proibido partilhar aquilo que se sabe.

A força deste **individualismo** conduz à mobilidade das crianças — "Isabel, vais lá para trás fazer a ficha", "Ó Hugo, chega a mesa para trás" — e a outras estratégias para impedir os mais habilidosos, na arte de copiar, de fazer igual ao colega mais próximo, colocando-se capas de '*dossier*' sobre a mesa entre cada duas crianças, ou dizendo frequentemente "quem falar, eu tiro-lhe a ficha"; "se te viras para trás, eu não te vejo o ditado".

De mãos dadas com o **individualismo**, que parece dominar a interacção na sala de aula, surge-nos um forte incentivo à **competição** onde é evidente a constante comparação e confronto entre o desempenho e o trabalho das várias crianças, realçando-se o cumprimento das **exigências** — como a rapidez, a quantidade e a perfeição — ao mesmo tempo que se dá a entender que é preciso ser capaz e esperto para realizar as várias tarefas escolares, referindo-se "quero ver quem é capaz de ler isto" ou "quem é esperto".

Tudo isto é ainda apoiado pela importância dada ao apoio familiar na aprendizagem quando se diz "vou ver quem é que estudou a lição em casa", como condição '*sine qua non*' para o sucesso na leitura, onde o que importa é "ver quem sabe ler", sem mesmo considerar que possibilidades tem a família de ajudar a criança.

Com o intuito desta **competição**, parece incitar-se a altos níveis de desempenho — "quero ver quem tem Bom ... quem consegue fazer isto mais vezes ... há ali meninos que têm tudo certo e tu também podes ter" — onde se pressente já uma certa hierarquização das crianças de acordo com o seu desempenho e nível de conhecimentos — "o Vítor já vai à tua frente ... vamos ver quem consegue fazer primeiro que o Vítor ... já há duas meninas que acabaram de fazer ... mas tu sabes mais do que ele".

De acordo com McCarthy (1990:68), a indicação de critérios aparentemente neutros de "*realização*", "*capacidade*" e "*competência*", em simultâneo com o critério de

"*mérito individual*", representa o guião principal da selecção educativa e social. Aquelas variáveis encontram algum eco no alto nível de **exigência**, no forte **individualismo** e no incitamento à **competição** que verificámos na sala de aula, num esforço para fazer as crianças (e os pais) acreditarem que só mostram ser capazes e obter sucesso se cumprirem as ordens, as regras e os deveres impostos, mesmo que isso implique imobilidade e silêncio porque "conversa atrasa o trabalho"; ainda que lhes seja recusada a atenção necessária porque "não fazem a vontade à professora".

Consequentemente, ter mérito (sucesso) nesta sala pressupõe verem-se impedidos de partilhar saberes e experiências, onde a presença constante de um **individualismo** pode significar a desconfiança ou a criação de barreiras físicas que impeçam a ajuda de um colega, sobretudo, em momentos de avaliação em que "falar ... nem pensar ...", pois é preciso avaliar, não vão os pais pensar que os filhos estão todos bem.

Deste modo, trata-se de seleccionar, incentivando-se uma **competição** que nos parece desleal, frente às desigualdades de acesso das crianças, e porque a sua finalidade primeira parece significar o ultrapassar e superar os outros, sem se deixar ultrapassar, para poder ocupar os melhores lugares: "anda lá que ele ainda te passa à frente"; "vamos ver quem consegue primeiro". Um processo de aprendizagem sustentado por tais critérios, aparentemente neutros, só pode ter consequências desiguais porque também são desiguais os critérios de partida de cada um.

Neste contexto, quando nos fala da nova retórica conservadora em educação, Pablo Gentili (1996:174) refere que os "*valores de justiça, equidade e dignidade humana, solidariedade e capital cultural, vão sendo substituídos pela preocupação com a eficácia, a competitividade e a excelência, critérios de qualidade utilizados como mecanismo de diferenciação*".

De facto, a insistência na excelência e na qualidade, implícitos no nível de **exigência** e no incitamento ao **individualismo** e à **competição** entre os alunos, por nós identificados, parecem organizar o processo de ensino-aprendizagem como um campo de provas cujo objectivo principal é a selecção dos melhores — "quem é que sabe", "quem é o primeiro", "quero ver quem são os melhores", levando-nos imaginar uma espécie de 'rally' em que todos são convidados a participar e incentivados a chegar à meta em simultâneo — mesmo sabendo de antemão que nem todos lá chegarão e que bem poucos subirão ao pódio — fazendo acreditar que todos têm hipóteses, mas ao mesmo tempo procurando desconhecer que as condições de partida e de percurso não são idênticas e que, no seio da diversidade não pode haver um único padrão de medida, mas também que a chegada à meta do sucesso dependerá grandemente da igualdade de oportunidades que se permitir a cada um.

Esta ideia de busca da excelência — que na prática resulta apenas para alguns — segundo Enguita (1990:109) "*parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual*" e que, na análise realizada, se pode traduzir entre os bons alunos e os que têm dificuldades; entre os que têm sucesso e os que têm insucesso de aprendizagem, entre os que terão boas oportunidades de vida — porque as suas condições sociais assim o permitem — e os que talvez venham a tê-las, mas de baixo nível, pois as expectativas são bem negativas e as condicionantes familiares muito limitadoras.

Acabamos por constatar que questões de igualdade ou desigualdade se traduzem na sala de aula em questões de sucesso ou falta de sucesso, mas quem sofre são precisamente aqueles que não têm suficiente sucesso e vêem reduzidas as suas oportunidades de vida numa escola que procura legitimar-se, fazendo-os acreditar que a sua falta de sucesso se deve ao incumprimento das regras, normas e deveres escolares e,



portanto, há que culpabilizar e responsabilizar a criança, pois a professora até se lamenta e afirma-se "triste com os que não conseguiram".

É neste "*modus operandi*" da vida da escola que se inscreve a "*diferença*", definida por McCarthy (1990:8) como "*operação formal e informal de uma montagem de processos de separação, inclusão e exclusão*", pois o critério de qualidade utilizado pela escola acaba por dar qualidade a quem já a possui, ou seja, favorecendo os favorecidos e penalizando os já penalizados.

Por conseguinte, em vez de "*direitos*", "*cidadania*" e "*democracia*", alerta-nos Tadeu da Silva (1994), a escola orienta para um ambiente dominado por competitividade e individualismo — e aqui a nossa turma parece bem representada — no qual as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas desigualdades sociais de origem. Relativamente ao nosso estudo não serão assim tão profundamente desiguais, mas parecem o suficiente para não impedir a justificação das desigualdades de tratamento de poder, de prestígio, de sucesso (a curto prazo), mas também a antecipação de oportunidades de vida bem desiguais (a longo prazo), em função de supostas diferenças individuais que, salvo algumas exceções abrangidas pelo carácter meritocrático da escola, tendem a perpetuar-se negativamente.

É assim que, de acordo com o mesmo autor, as desigualdades e injustiças são reproduzidas quotidianamente na sala de aula, pois, quando as identidades pessoais e sociais dos alunos são forjadas diariamente no interior de relações assimétricas de poder, um discurso que tenda a camuflar precisamente a existência de tais relações só vai tornar mais favorável que as mesmas sejam reforçadas e reproduzidas. Esta situação verifica-se um pouco na sala de aula do nosso estudo, na medida em que a professora apresenta-nos um discurso que diz tratar a todos por igual, não fazendo diferenças, contudo já é capaz

de prever desigualdades sociais com base nas diferenças de origem dos alunos, o que se torna bastante concordante com uma prática diferenciadora por nós analisada.

#### 4. Uma desigual distribuição social do conhecimento

A análise realizada aponta-nos para a existência, na sala de aula, de uma interacção diferenciadora e, em grande parte, sustentada por aspectos sociais, na medida em que não se orienta igualmente para todos e acaba influenciando o sucesso de cada um, tendencialmente de acordo com as características de diversidade por nós identificadas — um protagonismo que se identifica mais fortemente com os níveis sociais mais elevados, enquanto as crianças mais discriminadas são de nível social mais baixo.

Ao nível da distribuição do conhecimento, as denominadas **situações promotoras de aprendizagem** apresentam-se bastante ilustrativas dessa interacção diferenciadora, mas onde a desigualdade se reveste de aspectos ambíguos e até contraditórios face à possibilidade da nossa previsão inicial que considerava, por exemplo, que as crianças mais favorecidas nestas situações apresentariam sucesso na sua aprendizagem. Deste modo, a nossa análise debruçou-se, nomeadamente, sobre as interacções que significavam **oportunidade** dada à criança para, através de uma espécie de avaliação formativa, a professora ter conhecimento do nível da sua compreensão sobre determinado assunto e, ao detectar dificuldades, poder conduzir melhor a sua aprendizagem no sentido de diminuir as suas dificuldades. Por exemplo: "Agora vai a Sofia fazer uma frase": a professora dita a frase que a criança começa a escrever, mas troca o 'p' pelo 't' e aí a professora aproveita para a esclarecer, fazendo-a recordar as duas letras, questionando-a e, por vezes, fazendo-a repetir uma série de vezes até achar que já chega e manda-a sentar depois da frase correctamente escrita.

Este exemplo não só é capaz de ilustrar as situações de promoção da aprendizagem na aula, mas também torna-se complementar em interações de **interpelação, esclarecimento, ajuda, apelo, valorização, encorajamento e cooperação**, identificadas e definidas anteriormente, no sentido de melhorar a aprendizagem, criando oportunidades de compreensão, questionando, ajudando, chamando a atenção, valorizando ou encorajando.

Não somente o nível de ocorrência de cada uma destas interações era muito diferente (gráfico 15), como a sua distribuição pelos alunos era muito diferenciada (gráfico 23), conduzindo a nossa atenção para o nível de sucesso por eles conseguido, não se concretizando a nossa previsão inicial que acreditava que a uma maior promoção da aprendizagem corresponderia um maior nível de sucesso. Ou seja, as cinco crianças que mais beneficiavam na promoção da sua aprendizagem apresentavam os níveis de sucesso mais baixo em toda a turma, com excepção do Pedro que tinha um bom nível de sucesso.

Não pretendendo explicar, mas sobretudo compreender o que conduzia a tais condições, continuámos em busca de novos cruzamentos de dados (gráfico 32), pois questionávamo-nos agora se seriam as **expectativas negativas** que levavam a professora a dar mais atenção a determinadas crianças. Acabámos, de facto, por encontrar uma relação positiva entre as duas situações — **expectativas negativas e promoção da aprendizagem** — mas apenas para algumas crianças, sendo, porém, mais visível essa relação entre o total das situações de discriminação — de que fazem parte as **expectativas negativas** — e as situações promotoras de aprendizagem que, contrariamente ao que pensávamos esperar, não resultaria em sucesso para essas crianças. Acabámos por verificar que, nesta sala de aula, a promoção da aprendizagem não significa a promoção do sucesso, antes parece interligar-se com situações de múltipla

discriminação, reforçadas ainda com **lamentações, impaciências e culpabilizações** de que parece resultar uma rede de interações diferenciadoras (gráfico 32) — não livre de contradições e de alguma ambiguidade — que parece influenciar negativamente o sucesso de alguns alunos.

Falar em sucesso da aprendizagem na escola significará uma desigual distribuição de conhecimentos, recordando Stuart Hall (1988) quando nos refere que a distribuição social do conhecimento é realmente desigual, tendo as suas raízes na estrutura desigual das relações de classe, pois o universo posto à disposição das diferentes classes sociais é resultado da distribuição desigual de poder, logo também desigual.

Adiando um pouco a refutação desta ideia, pretendemos concentrar-nos na realidade da nossa sala de aula a fim de darmos conta de que modo a distribuição desigual do conhecimento (sucesso) é baseada em aspectos sociais, o que nos leva a relacionar o nível de (in)sucesso atribuído a cada aluno com as características de diversidade por nós identificadas no início da segunda parte. A nossa atenção conduz-nos aos quadros 7 e 8, a partir dos quais é possível concluir que o sucesso abrange um grande número de alunos (14 em 21), mas que o seu nível difere em relação aos vários grupos, estando as raparigas em maior vantagem com o nível mais alto de sucesso (**Bom**) — sendo oito raparigas contra dois rapazes. Quase todos os alunos de maior sucesso (**Bom** e **bom**) apresentam uma origem de tendência **urbana** — com três exceções que apresentam uma maior ligação ao **rural** (dois rapazes e uma rapariga). A categoria sócio-profissional da família de pertença integra-se maioritariamente nos **operários e funcionários e técnicos**, havendo também um **empregado de comércio**, um **comerciante**, dois **pequenos industriais** e um **quadro superior**, sendo as mães, sobretudo, **empregadas e funcionárias**, havendo uma **operária**, duas **professoras**, uma **doméstica** e uma **desempregada**.

Relativamente ao nível de escolaridade, estas famílias possuem na sua maior parte o **2º e 3º ciclo** do Ensino Básico, havendo ainda três com o **1º ciclo**, três com o **secundário**, um **bacharelato** e duas **licenciaturas**, sendo de realçar que, tanto estes níveis mais altos de escolarização como os do 1º ciclo dizem respeito a alunos com maior sucesso na aprendizagem.

De acordo com a análise do quadro 8, são sete as crianças consideradas com insucesso, na sua maioria rapazes, havendo um predomínio de origem **urbana** — com exceção de dois rapazes com origem fortemente **rural**. A categoria sócio-profissional dos seus pais inclui dois **operários**, dois **empregados**, um **funcionário** e um **pequeno industrial**, contudo, as mães são normalmente **domésticas** ou **desempregadas**, havendo apenas uma **empregada** e uma **operária**. A escolaridade realizada por estas famílias não ultrapassa o **Ensino Básico**.

Não obstante beneficiar grandemente o género feminino, ter uma maior representação do urbano e integrar-se maioritariamente em famílias de operários e funcionários e técnicos, com o 2º e 3º ciclo de escolaridade, parece-nos que o sucesso, nesta turma, não escolhe apenas um determinado género, categoria sócio-profissional ou nível de escolaridade, uma vez que toca rapazes e raparigas, pertencentes tanto a famílias de operários como de industriais ou quadros superiores e com níveis de escolaridade que vão desde o 1º ciclo até à licenciatura <sup>71</sup>.

No que se refere ao insucesso, é possível encontrar uma certa tendência para abranger o género masculino, a origem predominantemente urbana e tocando categorias sócio-profissionais e níveis de escolaridade de menor estatuto social.

---

<sup>71</sup> Convém lembrar que a nossa análise se refere apenas a uma turma do 1º ano de escolaridade, daí as nossas conclusões se considerarem limitadas. É bem possível que, no final do 4º ano, a tendência da nossa análise, em relação aos mesmos alunos, fosse bem diferente.

A não completa determinação social no nível de (in)sucesso dos grupos sociais presentes na nossa unidade de estudo, leva-nos a reconsiderar novamente a ideia de Stuart Hall (1988), segundo o qual a distribuição desigual do conhecimento assenta concomitantemente na desigual distribuição de poder inscrita numa estrutura desigual de relações de classe.

Esta realidade não parece traduzir-se linearmente no nosso estudo, pois tanto o protagonismo — que confere algum poder e prestígio a determinados alunos — como o sucesso — como identificador de conhecimentos — contemplam também algumas das características sociais tradicionalmente não detentoras de poder — género feminino, ruralidade, operariado, baixo nível de escolaridade — levando-nos a concordar com Bernstein (1993), segundo o qual a comunicação pedagógica não é, de facto, uma simples corrente de transmissão dos padrões de dominância exteriores a si própria, pois isso torná-la-ia esvaziada de conteúdo e perder-se-ia a riqueza das formas culturais que medeiam a relação entre a estrutura (classe social) e a subjectividade, ou seja, considerando-se os grupos sociais como entidades monolíticas, estaríamos a negar as diferenças dentro dos próprios grupos.

É assim que no nosso estudo evidenciamos, por exemplo, o Nuno como sendo dos poucos rapazes com nível superior de sucesso, de origem predominantemente rural e filho de um operário e de uma empregada de serviços com o 1º ciclo; ou o caso do João, como detentor de maior prestígio na aula e com o nível mais alto de sucesso, é de origem predominantemente rural, apesar do pai ser um pequeno industrial, a sua mãe é doméstica e ambos possuem o 1º e 2º ciclo de escolaridade.

Se, por um lado, o sucesso não se identifica totalmente com grupos sociais homogéneos, por outro lado, os alunos detentores de estatuto social mais elevado — quadros superiores e professores, bacharéis e licenciados — encontram-se todos nos

melhores níveis de sucesso, enquanto as crianças mais desfavorecidas socialmente — operários, domésticas e desempregadas, com o nível mais baixo de escolarização — se encontram em situação de insucesso, concretizado na sala de aula através de casos como o Luís que, sendo a criança mais carenciada economicamente, é de origem urbana, filho de um operário com o 2º ciclo e de uma desempregada com o 1º ciclo, onde não só o seu insucesso é evidente como ainda é das crianças mais discriminadas (gráfico 31). Outro caso desfavoravelmente evidente, do género feminino, seria a Isabel G., de ascendência rural, com mãe desempregada, sem escolaridade, e com pai desconhecido, mas vivendo com uma ama da Segurança Social, enquanto espera uma vaga nas Aldeias S.O.S. para ir juntar-se aos seus quatro irmãos.

Esta nossa análise leva-nos, assim, a concluir que não só o insucesso toca as crianças mais desfavorecidas socialmente, como as mais discriminadas estão todas em situação de insucesso, enquanto os protagonistas da aula estão todos nos melhores níveis de sucesso. (Ver quadros 5 e 6).

Deste modo, e verificando-se que as particularidades de interacção na nossa sala de aula parecem traduzir muitas desigualdades sociais em desigualdades de aprendizagem, acabamos por concordar com Fiske (1983: 149) quando diz que *"conhecimento é poder e a circulação de conhecimento é parte da distribuição social do poder"*. Convém, porém, ter presente o conceito de não-sincronia de McCarthy (1989) aconselhando-nos a reconhecer a importância das lógicas e dos efeitos autónomos das dinâmicas de interacção em que os padrões de diferença social emergem não como variáveis estáticas, mas como princípios estruturantes que alicerçam as relações maioria-minoria na vida quotidiana — e no quotidiano da sala de aula, sublinhamos nós, resultando daí um processo interactivo bem mais complexo e responsável pela emergência de situações contraditórias e geradoras de alguma tensão

## 5. Clima de tensão no quotidiano escolar

A propósito das situações analisadas, evidenciamos a presença na sala de aula daquilo que consideramos ser o **clima de tensão** do quotidiano escolar e que parece manifestar-se, por um lado, entre o processo de homogeneização e a diversidade cultural e, por outro, entre os valores democráticos da escola e a perspectiva de insucesso de alguns alunos. Ou seja, o processo de homogeneização da escola procura legitimar e impor a sua "*versão autorizada de cultura*" (Fourquin, 1989:15) a toda a sua população — como tivemos oportunidade de ver no alto nível de **exigência** que analisámos — contudo, a forma descontextualizada do ensino da leitura e da escrita — no início da escolarização em que se encontram as crianças do nosso estudo — não assume qualquer compromisso com a diversidade de origem das crianças, verificando-se, deste modo e de acordo com Iturra (1990), uma dupla dificuldade nesse processo de aprendizagem, mediante conteúdos novos sob a forma de uma nova linguagem que é a escrita, ambos eventualmente não conhecidos de igual modo por todos os alunos, resultando diferentes níveis de distanciamento em relação à cultura oficial da escola e que a professora identifica como "os que lêem bem", "os que vão devagar" e "os que realmente não aprendem ao mesmo ritmo ou se virão mesmo a atingir os objectivos".

Deste modo, e ao pressentir que estas últimas crianças se distanciam demasiado da cultura da escola, desenvolvendo **expectativas negativas** a respeito da sua aprendizagem, a professora parece querer apropriar-se da ideologia democrática da escola — identificada por Carnoy e Levin(1985) — numa tentativa de alterar um pouco o insucesso previsto para elas, chegando a afirmar-nos que "ensino mais a um ou a outro quando têm dificuldades". Neste sentido, identificámos na nossa análise a frequência



significativa com que algumas crianças eram, particularmente, grandes beneficiárias de interacções promotoras da aprendizagem: em que a professora chama ao quadro para realizar qualquer exercício, não tanto no sentido de verificar os seus conhecimentos, mas fundamentalmente detectar o seu nível de compreensão sobre determinado assunto pela maneira como vê a criança ler ou escrever ou pelas dificuldades que apresenta. Como tal, a professora utiliza esses momentos de interacção com a criança para conduzir melhor a sua aprendizagem e diminuir as suas dificuldades (**oportunidade**). Também se verificou promoção da aprendizagem através da **interpelação** quando a professora procurava verificar se a criança percebia o que tinha sido explicado, se tinha estudado ou se sentia dificuldades, questionando sobre conhecimentos, ou simplesmente comprovar se estava atenta à aula, solicitando a sua participação em determinado exercício que era realizado no quadro por outro colega.

Considerámos também importante o **esclarecimento** de dúvidas ou de falta de compreensão sobre algum assunto académico; a **ajuda** particular do docente na realização de exercícios quando vê que a criança não sabe; o **apelo** constante da professora no sentido de pedir silêncio e atenção quando a criança está distraída, para que não se atrase no trabalho, dando a entender que está atenta à sua acção na aula e que se interessa pela sua actividade escolar. Por fim, queremos referir a **valorização** docente perante o trabalho escolar da criança e ainda o **encorajamento** quando a professora procura incentivar a criança insegura ou em dificuldades, dando-lhe a entender que é capaz, desenvolvendo assim a sua auto-confiança.

Apesar de todo este empenho com determinadas crianças, o sucesso da sua aprendizagem continuava sem garantias, na medida em que, dos cinco alunos mais beneficiados nestas situações promotoras de aprendizagem, apenas um tinha sucesso (ver o Pedro no gráfico 32), resultando para a professora numa sensação de impotência e

incapacidade — traduzida frequentemente na sala de aula através de **lamentações** e **impaciências** que se dirigiam à turma, mas também, particularmente, no sentido de atingir aquelas crianças através de expressões significativas como: "Ai que dificuldade!"; "Já não sei o que hei-de fazer."; "Este vai ser um problema."; "Ai, Nossa Senhora!" (**lamentações**); "Vou-me chatear contigo."; "Já me estás a meter nervos." (**impaciências**), chegando a verificar-se que uma daquelas crianças sozinha chegava a ser alvo de um quinto das lamentações dirigidas ao total da turma, o que considerámos ser o caso mais ilustrativo da tensão vivenciada no quotidiano da sala de aula, quando a professora não consegue dar resposta às situações e perante as quais confessa a sua tristeza, lamentando-se "Estou triste com os que não conseguiram".

Paralelamente, descortinamos uma atitude de auto-legitimação que procura culpabilizar as próprias crianças, responsabilizando-as pela sua falta de compreensão, pelas dificuldades sentidas, pelos trabalhos mal realizados ou inacabados, atribuindo-lhes acriticamente as causas do seu próprio insucesso, acusando-as de falta de atenção ou de interesse, pois se um trabalho "está uma trapalhada" é porque esteve sempre a conversar, só "não acabou porque esteve sempre a olhar para o lado", depois "passa a vida na brincadeira e chora", pois "ainda não sabe porque esteve a brincar com os cromos" e até se protesta em "chamar cá alguns pais porque há meninos que não sabem e só se portam mal".

O **clima de tensão** estaria presente, deste modo, na sala de aula, resultando bastante angustiante para a professora que se lamenta e impacienta profundamente, mas também desfavorável e fortemente negativo para as crianças mais directamente atingidas e que se encontram, simultaneamente, em situações multiplamente discriminatórias (gráfico 31) onde são categorizadas, mediante atributos que parecem subestimar ou inferiorizar a criança: "preguiçoso", "palhaço", "eléctrico", "burro", "trenga", "parvo",

"maluquinho", "coitadinho", "pateta", "manhoso", "tolo" ou "pastelão" entre outros, sendo mais frequentemente utilizado o "preguiçoso" e o "burro".

No entanto, é a **desvalorização** que mais atinge o dia-a-dia da sala de aula (gráfico 24) e, particularmente, aquelas crianças cujos trabalhos são desvalorizados pelo enfatizar dos aspectos menos bons, através de expressões como: "isto está muito mal feito", "está uma vergonha", "não fizeste nada de jeito", "isto está uma porcaria", "só fizeste coisas mal", "não sabes nada", "tens tudo mal", "a tua ficha está uma porcaria", "tu também não aprendes, não é?" entre outras tantas expressões desvalorizativas de cuja análise sobressai a carga negativa que incide constantemente sobre aquelas crianças.

Como se tal não bastasse, algumas delas são ainda silenciadas quando as suas tentativas de usar o direito à palavra são interceptadas pela professora que as manda calar porque devem é trabalhar, pois afinal não são eles que mandam na escola. Porém, o mais significativo **silenciamento** parece verificar-se quando a professora nem dá atenção à criança, fazendo de conta que não a ouve, parecendo querer ignorar as suas ideias, sugestões ou preocupações.

Toda esta rede de **situações de discriminação** conta ainda com a existência de **rejeição** na sala de aula, onde se pressente uma certa intolerância na vontade expressa pela professora que rejeita qualquer tipo de interacção ou proximidade com a criança, mostrando mesmo desinteresse pela sua aprendizagem, através de expressões verbais acompanhadas por atitudes bruscas que reforçam ainda mais a natureza negativa da própria rejeição: "desaparece", "senta-te que não falo mais contigo", "vai-te, sai da minha vista", "quero lá saber, não queres aprender, não aprendes", "não me importo, depois ficas para trás".

Não podemos deixar de realçar uma vez mais, a presença negativa de todas estas situações e o seu contributo significativo para a existência daquele **clima de tensão** por

nós detectado na aula, onde numa primeira fase as **expectativas negativas**, talvez inconscientemente, pareciam orientar positivamente a professora numa tentativa de **promoção da aprendizagem** de algumas crianças, mas que, posteriormente, se traduziram também em **situação de discriminação**, contribuindo para o aumento do **clima de tensão** pela emissão verbal de juízos de antecipação do seu insucesso, através de expressões como: "eu já estava à espera da asneira", "ele não vai lá", "vai ser o bom e o bonito!", "nunca mais andas para a frente", "já sei que o ... não vai conseguir", "este vai ficar para trás", como se a professora quisesse dizer que fez tudo o que havia a fazer, autolegitimando-se e (como tem que haver sempre um responsável ...) culpabilizando as próprias vítimas de insucesso.

## 6. Excessos e défices de uma orientação monocultural

Implícito no conteúdo significativo da nossa análise e reflexão, parece evidente a presença de um professor de perfil predominantemente monocultural que, de acordo com Stoer (1994:21), *"está preso num princípio de igualdade de oportunidades que reduz circunstâncias e realidades locais, qualitativamente diferentes, a perturbações locais (...) coloca a sua esperança numa orientação racional baseada em avaliações de competências que dizem valorizar as aquisições e não as características (diferentes) individuais e sociais"*.

De facto, a nossa professora não parece estar atenta às diversidades dos seus alunos, confessando não considerar as suas múltiplas histórias e identidades sociais que mostra desconhecer, embora reconheça poder ser influenciada por elas, numa interacção educativa onde o direito à diferença é sentido como um obstáculo (dificuldade) à homogeneização e gerador de um **clima de tensão** que manifesta a incapacidade e impotência docente, mas insistindo numa *"dieta intelectual escolar diária"*

(Húsen, 1988) igual para todos, não obstante diferir quantitativamente quando a professora aplica doses suplementares do mesmo ensino a quem resiste a um tipo de cultura demasiado racional para se aproximar do seu quotidiano de vida, traduzindo-se em excessos de **individualismo** para impedir a comunicação e troca de saberes entre as crianças e onde o incitamento à **competição** — face a um défice de **cooperação** — procura ocultar as desigualdades reais implícitas na sua diversidade, fazendo crer que todos são capazes e podem conseguir bons resultados se cumprirem as **exigências** que, constantemente, ordenam, impõem regras, exigem tarefas, não só em qualidade mas também em quantidade, utilizando-se mesmo a comparação com outros colegas que já fizeram tudo, acabaram em primeiro lugar, quais exemplos de uma possível meritocracia que serve para se autolegitimar. Há ainda os défices de diálogo e participação que se traduzem em excessos de **silenciamento** para calar as vozes que parecem incomodar, ignorando as suas ideias e opiniões ou impedindo-as de se justificar, pois tivemos oportunidade de ver como o **direito ao uso da palavra** só era legitimado para bem poucos que, acumulando a sua participação de colaboradores da professora, usufruem também algum poder e prestígio. Numa relação educativa promotora de excessos — de privilégio para uns, mas de silenciamento para outros — resultará ainda um défice de igualdade de oportunidades frente a um excesso de múltipla discriminação para as crianças que, além de silenciadas, são categorizadas, desvalorizadas e até rejeitadas, talvez porque as expectativas docentes em relação à sua aprendizagem sejam já capazes de antecipar fatalmente o seu insucesso.

É assim que os excessos de uma homogeneização se conjugam com os défices de um compromisso com a diferença, anulando a possibilidade de qualquer reacção daqueles cujas culturas ou vozes se distanciam tanto da cultura autorizada ao ponto

da sua conversão ou integração resultar numa avaliação que afirma traduzir apenas o nível de insucesso da sua aprendizagem.

A forte presença de uma prática pedagógica regida por um princípio de igualdade — que nos parece formal — acaba subvertendo a igualdade de oportunidades de sucesso para todos e termina por mascarar a indiferença perante as diferenças reais dos seus alunos frente às exigências escolares, justificando, desse modo, a desigual distribuição de sucesso e de juízos de valor que dão às desigualdades reais um significado, uma importância e consequências capazes de limitar as oportunidades de vida de cada um, ao mesmo tempo que os responsabiliza pelo seu insucesso, logo a partir do início da sua escolaridade.

Actualmente, numa sociedade dita de comunicação, a nossa sala de aula ainda permite o **silenciamento** de algumas das suas vozes e a desigualdade traduz-se num **excessivo individualismo e competição**, onde os alunos são responsabilizados — culpabilizados pela sua falta de compreensão ou pelas dificuldades na sua aprendizagem — ao mesmo tempo que não são considerados nas suas diferenças, nem possibilitadas as condições e as estratégias necessárias à efectividade dessa responsabilização.

Estas situações particulares no quotidiano escolar levam-nos a reflectir de modo mais amplo sobre aquilo que Boaventura Sousa Santos (1995a: 27-28) aponta como sendo o "*novo darwinismo social*", em que os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, apelando à sua autonomia e responsabilização pessoal pela posição que ocupam no sistema de desigualdade e, simultaneamente, descarta-se as condições de possibilidade para o exercício efectivo dessa responsabilização, resultando em processo de discriminação onde a classe social, o género, a origem, o capital escolar ou o grau de desvio face a critérios hegemónicos de normalidade se conjugam, de forma complexa, para constituírem formas de discriminação e desigualdade.

Neste processo de incumprimento da igualdade de oportunidades de sucesso para todos, emergem alguns protagonistas da turma, eleitos pela acumulação de privilégios, enquanto os mais penalizados parecem destinados a sobreviver numa sociedade, que continua insistindo na distinção entre "*cidadãos*" — com direito e uma cultura reconhecida e valorizada — e "*sujeitos*" sem direitos e obrigados a sacrificar a sua identidade cultural (Stoer e Araújo, 1992), em troca de algum mérito para alguns, mas de muito insucesso para outros.

Acabamos por concluir a persistência excessiva de um "*daltonismo cultural*" (Stoer e Cortesão, 1995), de que a nossa professora se mostra cúmplice quando identificamos na aula uma forte tendência à **anulação da diversidade** de acordo com uma **personagem turma** que procura o anonimato de todos e de cada um em particular, ao pressupor uma homogeneidade que trata a todos simultaneamente por igual, abafando a realidade diversa que implica as características sociais dos grupos presentes na sala de aula, a par de um forte **individualismo e competição**, de um alto nível de **exigência** escolar e de situações de **impaciência, lamentação e culpabilização** que contribuem, no seu conjunto, para a construção de um '*modus operandi*' da escola, cuja finalidade parece não só a de homogeneizar, mas também impedir a manifestação das diferenças na aula.

Os excessos inerentes à **anulação da diversidade** acentuam-se ainda mais porquanto se verifica também um défice de utilização do "*espaço democrático da cidadania proporcionada pela escola*" (Stoer, 1994), aproveitado de maneira muito superficial e um pouco contraditória quando nos parece querer dar mais **oportunidades** de aprendizagem a algumas crianças, sobre quem desenvolve **expectativas negativas**, mas cujo resultado se nos apresenta infrutífero perante a presença contraditória dessas mesmas crianças em situações multiplamente discriminatórias, através de uma prática

pedagógica baseada numa igualdade formal que se nos afirma, simultaneamente, antecipadora de uma desigualdade de oportunidades de vida, frequentemente reprodutora das desigualdades sociais já existentes na família de origem.

## 7. Gerir a diversidade: um processo contraditório sustentado por significações sociais, incapaz de um compromisso com a diferença.

Relembramos a problemática do nosso estudo intitulada: *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula, como uma realidade culturalmente heterogénea e contraditória* — justificada no final do capítulo I — cujo objectivo fundamental é possibilitar uma maior reflexão e compreensão relativamente à existência da diversidade sócio-económica e cultural na sala de aula e à necessidade urgente de a considerar no espaço educativo de uma escola para todos.

Essa possibilidade traduz-se pelo desocultar o "como" da gestão daquela diversidade, onde o conceito de "gerir" implica a emergência de um processo que (des)considera e (des)valoriza as diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os diversos grupos que coexistem e interactivam quotidianamente no contexto da sala de aula, no sentido de: a) potenciar a rentabilização e intercomunicação cultural implícita nessa diversidade, possibilitando espaços onde todos se façam ouvir e tenham oportunidades de sucesso (gestão intermulticultural); ou, pelo contrário, b) traduz-se num processo acrítico pela imposição de uma cultura homogeneizante, incapaz de se questionar sobre as desiguais condições de acesso da sua população, condicionando assim, a promoção de sucesso de muitas crianças, ao mesmo tempo que participa na reprodução de desigualdades sociais (gestão-controle).



A nossa análise e reflexão tem-se orientado nesse sentido, contudo, preocupamo-nos agora em sintetizar para concluir, sobre a existência e caracterização desse processo de gestão — intermulticultural ou de controle — que se nos apresenta pouco explícito, mediante a complexidade e o dinamismo das interações que, por um lado, aparentam igualdade mas, por outro, denunciam uma tendência selectiva apoiada por aspectos sociais:

✦ Uma gestão (?) <sup>72</sup> que começa com a percepção subtil de uma diversidade social que não procura conhecer — e cuja influência no processo de ensino-aprendizagem se pretende negar — ao mesmo tempo que se procura anular, através da presença dominante de uma **personagem turma**, colectiva e anónima, a quem se impõe atitudes de **individualismo e competição** — contra a quase inexistência de **cooperação** — culpabilizando e explicitando a sua intolerância com **lamentações e impaciências** a quem não corresponde aos critérios de **exigência**, numa relação pedagógica que se diz neutra, mas cuja finalidade primeira nos parece ser a anulação das diferentes realidades sociais e culturais a que pertencem os seus alunos.

✦ Uma gestão (?) que reconhece o distanciamento cultural de parte dos seus alunos em relação aos padrões impostos pela cultura da escola, mas que se traduz pela incapacidade de prover as estratégias necessárias a uma maior proximidade entre a cultura oficial e a cultura de pertença daqueles que teimam em resistir a uma homogeneização, cujo '*modus operandi*' acaba por criar um **clima de tensão** na sala de aula onde as expectativas docentes, ao prever o insucesso, desenvolvem maior quantidade — não qualidade — de **situações promotoras de aprendizagem** que, em

---

<sup>72</sup> Esta interrogação acompanhará o termo 'gestão' até que seja, finalmente, caracterizado o tipo de gestão que melhor se aproxime da análise realizada.

última análise, não constituem uma garantia de sucesso para a maioria dos seus beneficiários.

✦ Uma gestão (?) onde a cumplicidade de um discurso antecipador e reprodutor da desigualdade de oportunidades parece conjugar-se com a prática de uma igualdade que é apenas formal, tratando a todos por igual, sem considerar quaisquer diferenças. Consequentemente, traduz-se numa atitude dissimulada, acrítica e autolegitimadora, procurando abafar a diferença, ainda que se afirme neutra; não se questiona, mas procura legitimar-se perante o seu insucesso, pois vimos que ser alvo de oportunidades na sala de aula — onde se insiste em '*dar mais do mesmo*' num jogo onde nem todos conhecem igualmente as regras — não é garantia de sucesso para todos, antes parece contribuir mais no sentido de alimentar o protagonismo de alguns — acumuladores de prestígio e sucesso — e a penalização de outros — alvo simultâneo de discriminação e insucesso — e resultando numa distribuição diferenciada dos benefícios académicos: a curto prazo, mediante o **nível de (in)sucesso** atribuído a cada um e, a longo prazo, pela antecipação de oportunidades de vida bem desiguais.

✦ Uma gestão (?) constituída por uma trama de interacções, sustentada por significações sociais, que acaba reflectindo a desigualdade, e cuja análise e reflexão permitem detectar a existência de contradições e ambiguidades onde, por exemplo, os maiores beneficiários em **situações promotoras da aprendizagem** são os que apresentam os níveis mais baixos de sucesso e, simultaneamente, são também os mais discriminados por **expectativas negativas**, por **desvalorização** ou por **rejeição** e onde o **direito ao uso da palavra** subentende a legitimidade de algumas vozes contra o **silenciamento** de outras.

Ter oportunidades de sucesso, nesta sala de aula, não é apenas determinado pelo facto de ser rapaz ou rapariga, ter origem rural ou urbana, pertencer a uma família de maior ou menor estatuto sócio-económico e cultural. Contudo, estas diferentes variáveis parecem conjugar-se entre si, determinando e influenciando, muito frequentemente, a relação educativa no quotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, a possibilidade de sucesso de cada criança, ao ponto de não termos encontrado nenhum dos grupos mais favorecidos socialmente, que não pertencesse ao grupo dos privilegiados com sucesso, assim como nos discriminados com insucesso só encontrámos alunos desfavorecidos socialmente.

✦ Entre os excessos de homogeneização e os défices de um compromisso democrático com a diferença não há reconhecimento e valorização da diversidade; entre os excessos de **individualismo** e **competição**, face a um défice de **cooperação**, não há partilha de saberes; entre os défices de diálogo e participação, frente aos excessos de **silenciamento**, não pode haver espaço à intercomunicação; entre os excessos de privilégio de uns e de discriminação de outros, resultará, certamente, um défice de igualdade de oportunidades numa interacção pedagógica fortemente sustentada por aspectos sociais.

Por conseguinte, as dimensões de análise que concretizam e orientam a nossa reflexão e compreensão em torno da nossa hipótese de estudo levam-nos a concluir pela emergência de um processo de interacção na sala de aula que se identifica fortemente com uma **gestão-controle**, significando, simultaneamente, uma gestão controlada da diversidade a par de uma gestão da homogeneização, desenvolvida através de um processo acrítico e incapaz de questionar/valorizar as diferentes realidades sociais e culturais que coexistem no seu quotidiano escolar.

A promoção de sucesso para todas as crianças continua, assim, bastante condicionada pelas desigualdades sociais da sua família de pertença, através de um processo de escolarização que se afirma neutro, mas que vive a contradição entre a retórica de um discurso defensor da igualdade de oportunidades para todos e uma prática de tendência monocultural que continua a seleccionar os seus privilegiados, não obstante a emergência de méritos individuais para melhor se legitimar.

## CONCLUSÃO

Sendo necessário concluir, queremos evidenciar a provisoriedade e limitação de um estudo que se reporta a uma única sala de aula, cujo dinamismo é cruzado por uma múltipla complexidade de interações que uma Observação Participante, realizada por um único observador, não permite nem pretende compreender, senão de uma forma parcial e de acordo com a definição da nossa hipótese de estudo em torno da gestão da diversidade no quotidiano da sala de aula, como realidade heterogénea e contraditória que deve ser considerada no contexto educativo de uma escola possibilitadora da igualdade de oportunidades de sucesso para todos (Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art. 2º).

Daí a nossa atenção centrar-se no estudo das interações professora-aluno(s) no contexto de uma sala de aula, cujo dinamismo relacional vimos implicar significações sociais em torno da aprendizagem e de outros processos que, simultaneamente, parecem concorrer para influenciar o nível de sucesso de cada um, sendo nosso propósito compreender, mais do que responder, algumas questões subjacentes àquela problemática e que orientaram inicialmente a nossa análise:

- Podemos afirmar que há diversidade na turma em estudo?
- A concretizar-se um determinado tipo de gestão (porquê?), o que acontece de facto na sala de aula?
- Nos momentos de interacção professora-aluno(s), a que grupos sociais a professora se dirige com maior frequência e que significados implicam as suas mensagens?

- Que grupos surgem mais valorizados e que vozes são permitidas?

- Será que os vários grupos sociais beneficiam igualmente na sua interacção com a escola?

- Que pode resultar daí para o sucesso da sua aprendizagem?

Após termos encontrado diversidade na sala de aula ao nível do género, da origem geográfica e do estatuto sócio-económico e cultural — apesar da ausência de diferenças étnicas ou de cor, pois os alunos da unidade de estudo são todos brancos e lusos — verificámos que o conceito de diversidade para a professora não parece suficientemente importante para ser conhecido e considerado no processo de ensino-aprendizagem, não obstante ser capaz de a influenciar na sua relação com os alunos e de a evidenciar como uma realidade social condicionante da igualdade de oportunidades, em relação às quais a escola parece ter um papel bastante limitado.

A análise das interacções professora-aluno(s), considerada imprescindível no desocultar e caracterizar o tipo de gestão implícito no quotidiano da sala de aula, parece indicar-nos a existência de uma **gestão-controle** — significando, simultaneamente, uma gestão controlada da diversidade, a par de uma gestão da homogeneização — definida, inicialmente, como um processo acrítico pela imposição de uma cultura homogeneizante, incapaz de se questionar sobre as desiguais condições de acesso da sua população e condicionando, assim, a promoção de sucesso de muitas crianças, ao mesmo tempo que participa na reprodução de desigualdades sociais, porquanto a nossa análise aponta para:

α) Uma forte tendência na anulação da diversidade dos alunos, mediante a presença constante de uma personagem turma, como entidade anónima e indeterminada a quem a professora se dirige para exigir ou para impor atitudes de individualismo e suscitar a competição, numa espécie de jogo cujas regras não são igualmente conhecidas por todos — pois à partida são também desiguais as condições sociais e culturais dos

vários grupos que coexistem e interactuam neste contexto — e levando a professora a lamentar-se, a impacientar-se e a culpabilizar aqueles que lhe parecem mais diferentes porque mais distanciados da cultura escolar.

β) Não obstante esta interacção sistemática no sentido de uma abstracção da diversidade presente na aula — procurando mostrar-se fiel a critérios uniformes de neutralidade — identificámos momentos de interacção particular em que cada criança deixa de ser anónima para ser considerada, ainda que de modo inconsciente, como possuidora de determinadas características sociais e culturais.

A análise do conteúdo e significado das mensagens nelas implícitos permitiu desvendar alguma variabilidade oculta naquela uniformidade e pretensa neutralidade, onde uma interacção diferenciadora — sustentada de algum modo por significações sociais — nos conduz na identificação de alunos privilegiados, cujas vozes são legitimadas pelo uso efectivo do direito ao uso da palavra, beneficiando de algum estatuto de poder e participação, através de sua solicitação como colaboradores assíduos no dia-a-dia da turma e usufruindo os mais altos níveis de sucesso na aprendizagem.

Opostamente, outro grupo de alunos era identificado como sendo o mais discriminado, cujas vozes são silenciadas, são alvo de múltiplas situações de discriminação, ao mesmo tempo que lhes é atribuído um nível de insucesso na sua aprendizagem. O primeiro grupo possui características sócio-económicas e culturais que o integram num grupo socialmente favorecido, enquanto o segundo pertence aos grupos mais desfavorecidos socialmente, de acordo com os níveis sócio-económicos e culturais presentes na turma em estudo.

χ) Deste modo, abafando a diversidade ou considerando-a um estranho na sala de aula, a escola parece dissimular a sua cumplicidade mediática na preponderância de algumas continuidades sociais, ao mesmo tempo que aparenta uma atitude de

neutralidade que não é neutra nas suas consequências, pois acaba por diferenciar desfavoravelmente parte da sua população: penalizando os mais desfavorecidos e privilegiando os mais favorecidos, não obstante alguma atitude meritocrática que poderá servir para se legitimar.

δ) Através da análise de um conjunto de situações que denominámos de promotoras da aprendizagem, pareceu-nos descortinar, ainda que bastante superficialmente, a presença de atitudes democráticas quando, ao desenvolver expectativas de insucesso para algumas crianças, a professora parecia querer contrariar a previsão desse insucesso, aumentando as suas oportunidades de aprender, interpelando, ajudando, apelando para a actividade escolar, valorizando, encorajando ou permitindo alguma cooperação de outros colegas. Contrariamente ao que seria de esperar, a maior parte das crianças que eram o grande alvo destas situações não viriam a ser incluídas no grupo com sucesso na aprendizagem, levando-nos a associar esta contradição com o facto dessas mesmas crianças serem, simultaneamente, atingidas por situações de discriminação, onde eram categorizadas, desvalorizadas, rejeitadas, silenciadas e, de certo modo, discriminadas com expectativas negativas em relação ao resultado da sua aprendizagem.

ε) Orientados por esta perspectiva de análise, parece concluir-se que, nesta sala de aula, a promoção da aprendizagem não é garantia de sucesso, principalmente, se a criança é alvo simultâneo de uma trama de interacções, onde parece conjugar-se, contraditoriamente, situações que, por um lado, procuram promover a sua aprendizagem, mas, por outro, sofrem a força negativa de uma múltipla discriminação que inferioriza, desvaloriza ou rejeita.

φ) Apercebemo-nos, deste modo, que as atitudes democráticas não passam de intenções, cuja tentativa prática parece tendente a desenvolver um clima de tensão no



dia-a-dia da escola — como se presentíssemos a existência de uma luta latente entre a homogeneidade e a diversidade, em que a primeira acaba sendo vencedora — como parece apontar-nos a análise de uma série de lamentações e impaciências, denotadoras da incapacidade e impotência docente face a um desafio que confessa não saber enfrentar, porquanto insiste numa pedagogia de ensino uniforme que apenas procura dar '*mais do mesmo*' a quem tem dificuldades, privilegiando a quantidade em vez de uma qualidade que oriente na busca de novas estratégias ou dispositivos pedagógicos.

γ) Tivemos oportunidade de analisar que este '*modus operandi*' de impossibilidades não parece resultar inconsequente, antes conduz a uma desresponsabilização e autolegitimação da escola perante o insucesso previsto, quando culpabiliza a própria vítima como única responsável, ao mesmo tempo que se nos apresenta de modo inquestionável frente às reais desigualdades de acesso dos vários grupos que acolhe na sala de aula e fazendo-os acreditar que o resultado da sua aprendizagem se baseia única e exclusivamente na aquisição das competências escolares.

η) Acabamos por verificar que a prática de uma gestão mais democrática e de cariz intermulticultural — que defendemos como uma necessidade urgente no contexto actual e a que a escola não pode alhear-se — parece estar obstaculizada pela existência contraditória e simultânea de excessos (de homogeneização) e défices (de compromisso democrático), que identificámos como sendo próprios de uma escola de tendências monoculturais, cujas consequências, ainda que um pouco contraditórias, se apresentam bastante limitadoras de uma efectiva igualdade de oportunidades para muitas crianças: a curto prazo pela atribuição do nível de (in)sucesso na sua aprendizagem e, a longo prazo, pela antecipação de oportunidades de vida bem desiguais.

Neste contexto, não podemos esquecer o quanto a escola é determinada por factores macro (políticos, económicos, de nível nacional e internacional) que ultrapassam

a própria situação de uma classe escolar, mas cujas consequências não deixam de influenciar a própria relação professor-alunos, onde questões como a diversidade e a igualdade de oportunidades de sucesso parecem não passar ainda de "ditos" de uma política educativa que terá, obviamente, as suas razões (não as dos alunos) para não implementar verdadeiramente uma prática de "feitos", significando muito mais que defender retoricamente princípios fundamentais de uma educação que se diz democrática, cujos ideais democráticos parecem traduzir-se apenas numa abertura da escola à diversidade, mas onde a concretização da igualdade de oportunidades não parece ser uma realidade, pois, como vimos na nossa análise, a presença de diversidade sem igualdade tende a discriminar e a perpetuar a desigualdade de acordo com um processo de ensino-aprendizagem, cuja finalidade principal ainda parece ser a de homogeneizar.

Neste âmbito, vimos como a anulação da diversidade se constitui, de modo preponderante, como parte de um '*modus operandi*' que a escola desenvolve para se precaver contra a possível manifestação da diversidade latente e que pode representar uma ameaça à estabilidade do instituído. Contudo, pode também significar um mecanismo de defesa docente contra o desconhecido que representa a "*diferença*" e, porque ninguém ama o que não conhece, impõe-se a necessidade urgente de uma formação capaz de ajudar o professor a ultrapassar os obstáculos, nomeadamente, a lidar com a diversidade num espaço educativo onde todos tenham, não apenas deveres, mas também o direito aos seus direitos de participar no quotidiano da aula com as suas experiências de vida, com os seus saberes, partilhando e cooperando, e onde a legitimação de todas as vozes seja validada pela aceitação das suas ideias e opiniões num processo de aprendizagem que deve ser de sucesso para todos.

A proposta de Cortesão e Stoer (1995a; 1997) com base numa metodologia de Investigação-Acção e sustentada pela cooperação com o ensino superior parece-nos capaz de colmatar as exigências de tal formação. No entanto, corre-se sempre o risco destes projectos serem pontuais e restritivos a determinadas zonas, esquecendo-se a generalidade das escolas cujos contextos, não sendo caracterizados de carências económicas e sociais ou não possuidores de diversidade étnica ou de cor, são passíveis de se permitir processos interactivos de desigualdade fundamental que urge não apenas desocultar, mas possibilitar-lhes novos rumos e novas propostas para diluir essa desigualdade, com vista ao alargamento das condições necessárias à emancipação humana de todos e de cada um.

## ***ANEXOS***

## **I - Alguns excertos das notas de campo**

- lamentar A prof. lamenta-se com o barulho "Ai meu Deus do céu".
- oportunidade A Sofia vai agora e a prof. diz-lhe que esteja atenta, ele fez bem. A prof. chama a atenção do João para ver como os outros fazem, ele pede para ir à WC, mas a prof. diz-lhe que não e chama tb a atenção do Fábio.
- recusa A Inês vai ao quadro e o Fábio continua a brincar com o Luís, alguém acusa e a prof. chama o Fábio para ficar à sua beira e castiga-o, dizendo-lhe "Agora não te explicas de estar a chatear o Vítor e ele a ti" (Agora vão dois junto da mesa da prof.)
- oportunidade A Inês enfurece-se e a prof. impacienta-se com ela e corrige-a. A Rita e a prof. comenta "Ainda há poucos minutos que vamos fazer bem".
- valorizaçõ Aprof. é a vez de Isabel G. (A prof. comenta: Ai, hoje já estou cansada).
- oportunidade Aprof. pergunta se amanhã há escola e a prof.: "Depois eu digo já acabamos".
- tarefas A prof. pede à Sofia qd ir pedir a empreitada para tirar umas fotocópias. O Luís está distraído e a prof. reclama com ele: "Tens dificuldades e não estás atenta já não sei o que hei-de fazer-te a ti e a este (Ricardo). Já falei com o pai dele (vira-se para mim) e parece que não há muito entusiasmo de parte dos pais. Afinal a Sofia regressou sem as fotocópias, pois não encontrou a empreitada.
- alfabetizaçã? A prof. pede para todos estarem com atenção e bate com o pau na mesa, dizendo que não se pode fazer nada e chama "João, Nuno, Pedro, Mariana..."
- colectivo O Vítor vai ao quadro, depois de ter ido o Ricardo, mas enfurece-se e a prof. diz-lhe "Ó Vítor, não te armes em parvo, vamos lá ver de novo" e lá vai explicando e perguntando.
- categorizaçã A Rita e o Pedro conversam
- ajuda

permisso

asneiras e a prof. diz-lhe q se ele estiver a WR na via as asneiras. Agora a prof. vai ver quem trabalhou na sua ausência e vai entregando os Ws p/ cada ao mm tempo. Ana pede e vai à WC. O João continua a brincar vindo p/ trás com o Tiago e a Elisa. Quem acabou pode ir ao mar.

Sinto que as cri. muitas delas, me olham positivamente, mas <sup>penso que</sup> não sabem <sup>bem</sup> o que faço ali. Se algumas me consideram um apoio aos seus Ws, pedindo a minha ajuda / opinião como mais uma prof. que está na sala, ou para garantirem a sua segurança perante as fúrias dos colegas na ausência ou distração de prof. no sala de aula. Outros há que não consideram a minha presença, pelo <sup>menos</sup> como um adulto que lhes impõe regras / disciplina ou lhes exige Ws, na medida em que aproveita a ausência de pp professora para "descançar energias" saindo do lugar ou falando + alto do que lhes é permitido. Contudo, se mediante a confusão maior em torno do meu lugar, já começam a reparar em mim e ~~acalman-se~~ um pouco. Outros há q<sup>os</sup> olham para mim com ar frio ou indiferente, parece-me. Hoje o João <sup>a saída de fúria de prof. com um beijo o fez o mm coisa!</sup> em relação à prof., a nossa relação parece ser boa, mas ainda persiste um certo pouco de vontade, quer quando ela<sup>te</sup> me refere ao meu W, comentando <sup>por ex</sup> de maneira como escrevo, vai ter um W bem extenso, ou qd<sup>o</sup> mim se aproxima com ar um pouco desconfiado e olha para o caderno onde tenho<sup>o</sup> notas de campo, que eu não procuro de modo algum esconder e, mim qd<sup>o</sup> preciso sair de sala, ele fica sobre a mesa sem q<sup>o</sup> pretensão de esconder o q<sup>o</sup> quer que seja. Também já a esclareci q<sup>o</sup> num W deste tip<sup>o</sup> se pretende criticar ninguém, qd<sup>o</sup> ele

papel

observado / observado

vez referiu  $\bar{\gamma}$ , de acordo com aquilo  $\bar{\gamma}$  eu dizia  
ser o objectivo do meu W, a metodologia usada  
foi: cada prof. nem  $\bar{\gamma}$  era muito apropriada.  
Há temas em  $\bar{\gamma}$  ele parece estar + à vontade comigo  
como seja a nível familiar/particular ou não no sala  
de prof. onde até se contam aneddotas. Penso que tb  
ainda não chegou o momento certo p/ lhe pedir  
uma entrevista...

Hoje no sala de prof. o tema da inspecção veio a  
lume qd uma prof. referiu  $\bar{\gamma}$  a inspecção andava  
numa escola do concelho, mas não houve gr.  
comentários, este é um tema  $\bar{\gamma}$  pouco <sup>de</sup> apreciada  
e  $\bar{\gamma}$  não deseja viver directo/ na sua escola,  
sendo não considerada uma presença não  
agrade. Aliás inicial/ consideravam  $\bar{\gamma}$  eu estaria  
a pretenciar-me para ser inspetora, o que eu  
aproveitei para esclarecer um pouco mais a  
minha situação.

Até há vários momentos em  $\bar{\gamma}$ , ao longo do aula,  
a prof. se me dirige explicando ou justificando-se  
mediante algumas situações de ensino. Aliás  
parecem-me muito + situações de ensino do que  
de aprendizagem...

prof

deser/observa

Resolvi mudar o meu sítio de observação,  
ficando agora, na minha atrás, mas na fila do  
meio. Parece que alguns cri. não tinham notado  
a minha presença, pois começaram a comentar  
sobre mim.

A prof. diz que eu muito escrevo e pergunta-me o que é que eu tanto  
escrevo, mas nunca quer ver quando lhe mostro as notas de cada  
dia. Hoje de manhã, a prof. quer saber se eu continuava a ver a situação  
do aula e se eu já tinha feito alguma parte do W, pois de vez  
em quando ela mostra curiosidade sobre o mesmo.

Eu agora voltei ao meu antigo lugar de observação, pois parece-me  
o mais adequado, além de que o tempo e o espaço se dividem muito  
comigo e tb me incomodava, ficando a falar para  
um de cada lado, impedindo-me que prestasse atenção  
mais atentas



exigência colectiva individualismo directiva paternalismo individualismo

Ditado. As cri. abrem o caderno e conversam enquanto a prof. não começa "Calados. Estão calados. Agora vão escrever o que eu vou dizer. Não dizem nada uns aos outros. Não tem nada que esperar para o colega do lado". O João pergunta onde está a linha e a prof. diz que não é para fazer no quadro, é para fazerem sozinho no caderno. O Patrício, tu não deixes ver o Vítor que ele puder deitar o olho. A prof. diz para escrever 'pá' e pergunta se já escreveram, mas se não quiserem marcar um x no lugar onde deviam escrever, assim a prof. fica a saber quem precisa de ajuda. "O Pedro, vira-te para a frente", ele estava a mostrar o W aos colegas de trás, Pedro, eu não podes o caderno se voltas a vira-te para trás". O Ricardo reclama que não sabe escrever e a prof. diz-lhe "Olha, se não conseguires marcar um x". "O Henrique, não deixes ver o Luís" e ela "Eu estou a fazer". A prof. diz "Vou-me chatear com o Hugo", pois ele diz que vai marcar x porque não sabe. "Henrique, se te viras para trás, eu não te vejo o Ditado". "Ninguém fala, colectivo/exigência individualismo". A prof. vai dizendo os 15 sons para as cri. deves escrever. "O João, esconde da Sofia, pq individualismo ela está a olhar e tu não vês". Diz o Henrique "O prof., a Mariana está a silenciosamente olhar para o Luís" e a prof. "Olha mas é para o teu". "O Luís, já não precisas de fazer mais pq eu não vou ver o teu por estar a olhar para o do Pedro". O Ricardo vai apurar e a prof. impaciente-se com ele "Nunca mais nada para a frente". A Sofia diz que não mais na linha e a prof. "Ok" obe

a prof. concretiza a palavra dizendo que é "ali"  
naquela lugar, mas o Luís troca tudo e a prof.  
autabilizaçõ diz q' ele não está atento nem interessado e que, por  
rejeicãõs isto, não está para perder tempo com ele e avança  
oportuniidade para o Vitor e os outros. Quando a Ana lê "leitos"  
a prof. pergunta q' é e que se lê assim e procura  
q' as cri. demonstrar a palavra e explicar o vário  
tons q' a constituem; por fim as cri. perguntam o  
q' é um "leitos" e a prof. explica que é um  
porco pequenino. Continuam outros a ler, algumas  
cri. abrem a boca bocejando. A prof. diz que que  
seja a palavra toda q' a diga, quando trocam as  
letras diz "Se estivessem com atencãõ não se enganava"  
Há palavras q' as cri. não conhecem o seu significado,  
por isso nunca as ouviam, como "Bolo" e "Bêlie" e  
a prof. diz o que são - nomes de festões que ela  
conhece... O Pedro confunde as consoantes e a prof.  
impaciência impaciente-se com ele e pede ao Ricardo para  
interplacãõs "dizer. Por fim zanga-se e passa para o Nuno,  
oportuniidade para dizer que ele não está com atencãõ e q' não se  
rejeicãõs possa chatear. Qd chega a vez do Tiago e Sérgio  
a prof. pede para ir à beira de lá para ouvi-los melhor.  
O Sérgio lê logo bem e a prof. diz q' ele já  
sabia de cor e então escrevem-lhe uma  
palavra diferente "leite" e ele lê bem na  
mesma, então a prof. sorri, confirmando que  
ele sabia, assim como o Tiago "Que já  
vai começando a ler, enquanto outros  
categorizaçõs são tolos" e patetas como o Bolo e, por  
isso, está a conversar, como o Vitor". O Tiago  
e o Sérgio chegam ao lugar e começam a falar  
com a Isabel q. q' tb não ouve o q' a prof.  
lê no quadro com a Elvira. Tb o Hugo  
fica a folhear o livro de leitura e o Nuno  
olha para ele e depois tb abre o seu. Continuam  
colectivo cri. está atento e a prof. "Estou a ouvir  
oportuniidade a falar mais alto do que eu". É a

colectivo A prof. diz "Quê então a escrever devem dizer com a boca  
 " o que é para escrever, se estão só a espera do que eu  
 oportunidade digo, nunca mais vão lá". Agora vai o Pedro: "A  
 lição leu pela lufa", mas o Pedro demora a escrever  
 impaciência e a prof. diz "Tu não me enveras, então tu não sabes?"  
 colectivo A prof. pergunta quem já escreveu, muitas cri. (do lado  
 desvalorizaç, da janela) levantam a mão e a prof.: "Pois é, mas o Pedro  
 não sabe.", pois houve "leu" por "lei" e a prof.  
 desvalorizaç, manda-o verificar o "eu" no dicionário. Ele vai  
 e fica parado e a prof. diz "Ohem q' figura ele  
 faz!..." Ele desobre e então vai escrever a palavra  
 no quadro. (É realmente complicado aprender a escrever  
 e a ler. As cri. ficam confusas com tantas regras.)  
 oportunidade "O Pedro, tu não saís daí, nem podes até amanhã, até  
 conseguires escrever a palavra "pela". Agora vai o  
 Hugo: "É a lua e a tulipa". O João: "O prof.,  
 " quanto menos palavras?" Pois a mãe veio à hora  
 do intervalo e a Sofia teve q' voltar para o seu  
 lugar. A mãe do João veio trazer-lhe, mas depois  
 do intervalo o pai veio perguntar à prof. se a  
 filha tem faltado à escola e queria confirmar  
 interelac, se ela já cá estava. A prof. pergunta se o João  
 já fez, pois "Depois vou ver por aí fora."  
 desvalorizaç, A prof. diz q' as letras do Hugo "Parecem muito  
 ajuda quito". A prof. diz-lhe q' deve dizer bruxinhos  
 enquanto escreve. A prof. vai por alguns lugares  
 e verifica q' o Pedro escreveu "lulipa" em vez de  
 interelac, "tulipa" e pede ao João para ler <sup>alto</sup> o que ele  
 escreveu "lulipa". Diz a prof. "Pois, o Pedro não  
 desvalorizaç, sabe falar, por isto diz assim: Eu gosto muito  
 de "lulipas". Ele apaga, a prof. pergunta onde  
 é que ele se enganou e as cri. dizem. O  
 Hugo engana-se muito e a prof. abraça-se com  
 impaciência ele: "Hugo, não me chateies, escreve". O Hugo  
 parece estar muito confuso e medido em  
 desvalorizaç, que traza muita coisa. "O Hugo  
 mas é // me chatear do lugar. Não  
 oportunidade acabar a palavra "tulipa".

oportunidade

silenciosamente

valorização

cooperação

privilégio  
permissões

? pq é q às vezes não vai ao quadro e a prof. diz q é pq não aparece à prof. E diz o Vítor "A prof. é que manda", diz o Fábio "Ah pô! As cri. no lugar conversam, as f. fizeram e as f. não sabem fazer, enquanto a prof. vai preparando os Ws de casa na sua secretária. É a vez da Inês, mas a prof. reclama q não pode continuar com o trabalho q está a fazer. A palavra de Inês é "tapete", mas ela não consegue e as outras fazem muito trabalho, a prof. reclama zangada q já tem a garganta a doer. A Inês continua com dificuldade e não acaba de escrever a palavra, a prof. diz q já é tarde e q assim não conseguem fazer nada. O Pedro diz q já fez, mas a prof. diz "bom, está calado, acabou a conversa". (O aluno com + dificuldade a prof. manda fazer mais q uma palavra, enquanto q os outros só fazem uma). O Vítor tira a borracha ao Fábio e este pede-lhe a borracha em voz alta, mas a prof. zanga-se com ele por falar alto. A prof. refere q a Patrícia está a desfazer-se no diário e elogia-a perguntando se ela estudou nas férias e ela confirma que sim. A prof. vai para ir tirar fotocópias e diz ao Vítor para ir ajudar a Inês no quadro. Entretanto as cri. brincam e conversam na ausência de prof. E dão uma ajuda ao Ricardo, pois ele não escreveu nada, assim com muita dificuldade, ele escreveu algumas palavras. A prof. chega e distribui os W de casa e pede para arrumarem e diz ao Hugo para limpar o quadro. O João pede para ajudá-lo e a prof. deixa. O Vítor pede-me ajuda pq a Patrícia não lhe dá os seus livros e o Pedro vem-me dizer q o Henrique tem os pés em cima da sua mesa. A prof. tinha ido a repasse, existe silêncio, q vai t "E quem estiver a falar não vai".

direita - fala

silenciosamente

direita - fala

competição

individualismo

direita - fala

apelo

alunos do lado da janela. O Luís não está a fazer nada e até tem o caderno fechado. O João diz que não pode sugar a roupa por vai almoçar fora e a prof. pergunta se pode ir com ele, mas a cri. diz que não. Logo o Vítor diz que tem de ir à loja, mas a prof. corta-lhe logo a conversa e manda-o calar, dizendo "Acaba!". Na vez do Henrique ir ao quadro, a prof. diz "Anda lá depressa, senão nem amanhã!". A prof. pergunta "Quem gosta de trabalhar com as mãos?" Algumas cri. levantam a mão e ela diz "Pois." O João diz à prof. que fez 8 contas e que já marcou 4 certas, a prof. toma para ele e pede para ver o caderno dele, descobre que há uma que está mal elaborada e mostra-lhe para ele corrigir. A prof. pergunta ao Fábio quantas fez (4), então a prof. diz ao João para ir mostrar ao Fábio quantas fez sem erros (8) e que se fosse com erros, se calhar, até teria feito mais. Agora a prof. marca no quadro várias operações com lacunas que as cri. devem completar com o nº correspondente, mas fez o 1º exemplo para as cri. verem como devem fazer. Diz que não pergunta ao colega, só lhe dizem a ela que não sabem. Em seguida a prof. pede a atenção de todos para a quantidade 7 que corrige com erros e com a participação das cri. que vão contando até ao 7 a prof. pretende. O João diz que acertou todas, mas a prof. diz "Acertar? Tu tens é a mania!" e diz ele "Acerto, acerto, já sei contar até 100..." Entra a professora, dirigindo a prof. a interromper a aula e as cri. apressam-se para conversar, mas é por pouco tempo e a aula é retomada e a prof. continua com a escrita do nº 7 que a prof. diz, em vez de nº, "macaquinho", depois manda as cri. datilharem o 7 no caderno várias vezes e a prof. senta-se na sua secretária num canto controlando o W das cri. "Vai não te ponhas a dormir. Já agora e

## Comentários da professora

"O Tátine, a mãe não consegue, tem faltado e neste fase de aprendizagem da leitura um ou dois dias faz muita falta."

Diz-me que o Ricardo vai ter um bocado difícil de aprender a ler, pois esquece-se muito do nome das letras.

Diz-me que os alunos parecem estar a entrar na técnica da leitura, mas que o caso do Ricardo é muito complicado.

A mãe do Luís veio receber o relatório que a Câmara lhe atribuiu para o Luís e a prof. aproveitou para lhe dizer que o filho estava muito atrasado e que precisava de ajuda em casa. A mãe diz que não pode, mas que vai falar com a educadora, lá no Centro Social onde ele passa o dia, para ver se o ajuda nos li de casa.

Depois reparou que a mãe voltou a falar e que é outro problema que não sabe como resolver, pois ela tb ~~está~~ <sup>está</sup> atrasada na leitura e ainda por cima fala com frequência.

Diz-me que há cri que fazem <sup>aproveitamento</sup> mas que ~~está~~ <sup>está</sup> a ser difícil para outros, mas tb ela acha que assim o pai, vêem como é que os filhos estão, e se fosse fácil o pai pensariam que os filhos estão bem. Além disso, ela ficaria a ver quem são os melhores, ou seja, os que conseguem fazer tudo bem.

Diz que é muito de dar aula, directa e que não consegue estar à espera. forte de lhe dizer tudo e mais alguma coisa, mas diz que gostaria de ser mais calma, mas q tb depende das pessoas. Diz-me que a mãe está a falar muito e que começa a perder-lhe a falta.

Comenta-se que está cansada e que a Pamela ainda se queixa e que só tem um grupo a ler. Pois, a minha turma é mais homogênea que a dela.

Comentámos a ausência da mãe e do pai estando por detrás disso, pois a mãe diz que ela tem febre alta sem qualquer razão aparente, mas nós pensamos que talvez esteja relacionada com a situação de divórcio que está a decorrer entre os pais da menina. Situação esta que nós não podemos fazer de entrevista pois eu fizemos ao pai, pois dissera à prof.

## II - Questionário aos encarregados de educação

### A. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Naturalidade: Freguesia \_\_\_\_\_ Conc.: \_\_\_\_\_
4. Com quem vive? \_\_\_\_\_

### B. A FAMÍLIA DA CRIANÇA

1. Encarregado de educação: \_\_\_\_\_
2. Naturalidade do pai: Freguesia \_\_\_\_\_ Conc.: \_\_\_\_\_
3. Naturalidade da mãe: Freguesia \_\_\_\_\_ Conc.: \_\_\_\_\_
4. Profissão do pai: \_\_\_\_\_
5. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_
6. Nível escolar do pai: \_\_\_\_\_
7. Nível escolar da mãe: \_\_\_\_\_
8. Gostariam de ter estudado mais? Sim ☐  
Não ☐  
Porquê? \_\_\_\_\_
9. Há quanto tempo vive em Ermesinde? \_\_\_\_\_
10. Vive numa casa: Própria ☐  
Alugada ☐
11. A criança tem um quarto só para si? Sim ☐  
Não ☐
12. A criança costuma ajudar em casa?  
Sim ☐ Em que tarefas? \_\_\_\_\_  
Não ☐

## C. A ESCOLA DA CRIANÇA

1. Costuma ir à escola falar com a professora:

\* muitas vezes ☐

\* poucas vezes ☐

\* nunca ☐

2. A criança vai para a escola:

\* a pé ☐

\* de carro ☐

\* de comboio ou autocarro ☐

3. Costuma conversar com ela sobre a escola: Sim ☐

Não ☐

4. O que é que ela mais gosta na escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. O que é que ela gosta menos na escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Costuma ajudar a criança nos deveres de casa? Sim ☐

Não ☐

7. Acha que as raparigas devem estudar tanto como os rapazes? Sim ☐

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

8. Gostaria que o seu filho tivesse um curso superior? Sim ☐

Não ☐

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## D. OS TEMPOS LIVRES DA CRIANÇA

1. A criança costuma brincar:

\* sozinha ☐

\* com os pais ☐

\* com os irmãos ☐

\* com os vizinhos ☐

2. Indique os dois brinquedos mais preferidos por ela: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Qual o brinquedo mais caro que já lhe ofereceu? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Costuma dar-lhe presentes:

\* muitas vezes ☐

\* poucas vezes ☐

\* nunca ☐

5. Os livros que ela tem são:

\* de estudo ☐

\* de histórias ☐

\* de pintar ☐

6. Costuma ler-lhe histórias? Sim ☐

Não ☐

7. Ao fim-de-semana é costume:

\* ficar a descansar em casa ☐

\* dar passeios a pé ☐

\* passear de carro ☐

8. Em tempo de férias é costume:

\* ficar em casa ☐

\* ir até à praia ☐

\* passar alguns dias fora ☐

### III - Entrevista à Professora

*P.: Achas que há diversidade na sala de aula?*

*R.: Eu acho que sim. Há e não é pouca. Primeiro é a diversidade de comportamento. Há uma disparidade muito grande entre um grupo e outro: há um grupo que se porta bem e há outro que, como tu já tens visto, se porta muito mal. E mesmo a nível de aprendizagem não será assim tão marcante porque há aqueles que lêem bem e há aqueles que vão mais devagar, mas não é uma diferença tão grande como a que se nota no comportamento, e depois tem aqueles dois ou três que realmente não aprendem ao mesmo ritmo ou se virão mesmo a atingir os objectivos.*

*P.: Achas que poderá ter a ver com a diversidade anterior à sua entrada na escola, ou seja, antes de começarem a aprender propriamente?*

*R.: À partida parece que não, mas também muitas crianças enganam. A gente às vezes pensa que vão aprender muito bem e chega-se ao fim ... Mas, em princípio, não noto assim grande diversidade ... Um ou outro que era mais parado e tal, mas que acabou por revelar uma boa aprendizagem.*

*Em relação à origem dos alunos, no princípio consultei as fichas dos alunos para ver o estrato social e o nível sócio-económico e de uma maneira geral não me pareceram de estrato social muito carenciado. Parecem-me crianças que vivem razoavelmente bem ... Não há problemas nesse aspecto. O problema é mas é ao nível da educação ... do tipo de educação é que é capaz. É capaz não, há mesmo até porque nota-se até na maneira como eles obedecem àquilo que eu digo. As crianças que levam um tipo de educação mais orientada atendem e obedecem mais às observações que eu faço.*

*P.: Como tu sabes um dos princípios gerais do Ensino Básico é a "igualdade de oportunidades para todos." Qual é a tua opinião sobre isso?*

*R.: Igualdade de oportunidades? Ora bem ... acho isso muito difícil porque ... acho que é uma ilusão a igualdade de oportunidades. Na sociedade em que vivemos acho que não é possível ... Acho que não ... depende muito do ambiente em que vivem, que vão passar a frequentar, dos conhecimentos que eles depois possam ter adquirido, mesmo a nível académico também, porque isso vai marcar muito a oportunidade e vá lá ... porque esta coisa de oportunidades, às vezes, não é só saber, não é só a nível de conhecimentos, é preciso também ter sorte e acho que a oportunidade está em aproveitar a sorte no momento. Pronto ... eu acho que não há igualdade de oportunidades, pelo menos a meu ver, até porque está provado que os estratos sociais mais baixos têm menos oportunidades e ... porquê? Porque o tipo de ambiente que eles frequentem não é de modo a criar essas oportunidades.*

*P.: E em relação aos teus alunos?*

*R.: Em relação aos meus alunos ... são capazes de surgir oportunidades para alguns ... mas a maioria não sei ... Por exemplo: o Pedro ... esse é capaz, mais ... também é difícil de prever, também não conheço tão bem os alunos para poder dizer isso com muito rigor ... O Pedro sim senhora ... Agora ... A Sofia poderia ter, mas não sei ... chegará lá até porque ao fim e ao cabo ela tem os pais naturais, não é? A pessoa com quem ela vive gostará ... mas não se sabe o que pode acontecer ... E olha que também não há muitos ... não há muitos mais. Há miúdos que realmente pronto ... digamos que é um bocado difícil dizer ... digamos que muitos ... pronto, até têm possibilidades de vir a viver em ambientes de que realmente possam surgir ... porque eu acho que surgir oportunidades também não é por obra e graça, quer dizer, também acho que tem de ter outros conhecimentos ... porque não é só a formação académica ... Eu*

*penso que, no meu entender, haverá poucos que irão atingir ... sei lá, meia dúzia? Sei lá ... mas ... porque acho que quem vive num ambiente fechado, que não conhece pessoas que não frequenta ambientes de maneira a serem criadas condições para que tenham essas oportunidades não é por ... isto não é nenhuma lotaria. Acho que também não é só sorte ... é preciso um leque de condições que facilitem as oportunidades. Por exemplo há pessoas que têm uma formação académica e que depois as oportunidades também não surgem ... mercê precisamente do ambiente fechado em que elas poderão viver ... Enquanto que há pessoas que nem têm grandes formações académicas mas que conhecem meio mundo e isso aí é que surgem as oportunidades. Isto em questão da vida futura, já se sabe ... Deixa ver a minha turma ... A Mariana ... a Mariana é capaz de ter um ambiente propício a isso. O Pedro ... mais? ... A Rute também é capaz, não conheço muito bem, mas dá-me a ideia que sim. O Fábio ... não sei, tenho muitas dúvidas. De resto não vejo assim ... A Rita, não sei ... o pai também não chegou longe, portanto não sei até que ponto ... A Ana só se perder aquela timidez ... A Isabel, se calhar, talvez ... depende do ambiente em casa, que eu não conheço muito bem. A Isabel G. vai ser um problema ... até porque ela deve ficar-se só pela escolaridade obrigatória ... só se ela tiver realmente oportunidades da vida dela ... não sei ... dentro das limitações dela poderá ... pronto, é um bocado difícil ... na medida em que ela é adoptada, ela vai chegar à maioridade e, portanto, governa a vida dela. O Ricardo ... vai ser uma expectativa frustrada ... A Inês não vejo muito bem ... mas a Inês é uma que era capaz de lhe surgirem oportunidades, mas ela se calhar não vai ter pedalada para isso ... porque ela é uma miúda muito metida em si, é uma miúda que vai ter dificuldades à partida na formação académica, portanto ... se tiver oportunidades é de nível baixo, é o que me parece ... Portanto, aqueles empregos mais assim ... mais por baixo ... não lhe vejo assim grandes voos. O João ... o João também me parece que é capaz de chegar longe ... porque esse já é um miúdo que, se agora já é um vivaço, de hoje para amanhã vai dar nas vistas em todo o lado ... e uma das causas, uma das causas não, uma das condições para que*

*ele possa ter oportunidades é de fazer-se notar ... e o João vai ter essa possibilidade ... vai conseguir, com certeza, que pensem que ele tem mais condições do que aquilo que realmente terá de facto de dar muito nas vistas ... esse acho que ele é capaz de ter oportunidades futuras. O Henrique ... não vejo ... não é uma criança que vá muito longe ... pela família também, mas até porque é uma criança que é muito nervosa, muito insegura que se transforma em insucesso ... portanto ... O Luís ... esse não ... estará muito longe das expectativas ... esse também é outro ... Agora o João ... a mãe muitas vezes ... ela é uma pessoa que é muito interessada ... Ah! o Sérgio ... o Sérgio também é capaz de ... a mãe também pensa nele em altos voos ... o miúdo é capaz de subir alto, porque eles têm expectativas ... e a mãe mostra um certo à vontade para lidar com as pessoas e de fazer com que as oportunidades surjam.*

*P.: Achas que, de uma maneira geral, as oportunidades serão diferentes pelo facto de serem rapazes ou raparigas?*

*R.: Não. Eu acho que ser rapaz ou rapariga tende cada vez mais a verificar-se a igualdade de oportunidades. A rapariga ... não, eu acho que isso agora já não está em causa ... Se for uma rapariga que dê nas vistas e que mostre que tem pedalada para determinado lugar ... acho que consegue vencer na mesma, embora, pronto ... Hoje em dia, é capaz de ainda haver uma certa diferença, mas ela tende a diminuir. E na altura em que eles estiverem preparados para aproveitar as oportunidades, penso que isso já estará ultrapassado.*

*P.: De que modo o nível de escolaridade conseguida por cada um pode vir a influenciar as suas oportunidades de vida?*

*R.: Tal como já disse, acho que não é só, mas que influencia bastante ... não é? Porque estás a ver ... uma criança, ou um adulto que atinja um determinado nível de escolaridade inferior, as oportunidades podem surgir mas sempre no seu nível. Ao passo que uma pessoa*

*que tenha uma formação académica superior já pensa noutras oportunidades ... mais altas ... a um nível mais alto. Portanto, acho que a influência é bastante grande.*

*P.: Achas que a escola pode fazer alguma coisa para alterar isso? Ou pelo contrário, ela faz alguma coisa para manter isso?*

*R.: O que eu acho que a escola pode fazer neste caso é, ao longo dos vários anos de escolaridade, motivá-los e incentivá-los, não para uma competição desleal, que isso não ... mas para serem um bocadinho ambiciosos no sentido de tentarem fazer cada vez melhor ... para ficarem mais desinibidos e atingirem todos os objectivos que se propõem ... à parte disso, não sei ... até porque já está ... a diversidade depende de muitos factores, mesmo quando já sai da escola.*

*P.: Achas que a tua maneira de trabalhar na sala de aula pode ser influenciada por essa diversidade de origem?*

*R.: Sei lá ... às vezes sem a gente querer até é influenciada porque há miúdos que se tem de trabalhar de uma maneira mais branda, porque têm determinado feitio, muito mimados e tal ... outros se calhar a gente tem que lidar de uma maneira mais agressiva, sei lá ... Porquê? Porque noto que eles em casa ... a gente também se apercebe da maneira como eles são habituados a ser tratados em casa. Consoante isso é que uma pessoa varia. Por exemplo, eu com o Vítor não posso actuar da mesma maneira que a Ana, porque eu sei que se lidasse da mesma maneira, se calhar, ... até porque se a criança está habituada a que o pai não o trate com grandes medidas, já não tem problemas. Agora na maneira de ensinar ... não ... não faço assim grandes diferenças ... Ensinar é tudo por igual, até porque quando se trata de explicar qualquer coisa é sempre a mesma e ... tanto ensino de uma maneira a um como a outro, porque tento explicar precisamente da mesma maneira ... agora ensino mais a um ou a outro quando*

*têm dificuldades ... mas uma explicação que eu possa dar a respeito de qualquer coisa é da mesma maneira ...*

*Hoje, como sempre, quem vai para as universidades são os da classe burguesa. São os filhos deles que lá estão praticamente, não por serem inteligentes, mas porque têm dinheiro que podem gastar em explicações. Se não aprendem a bem, aprendem à força de dinheiro para explicações. O que conta também, ao fim e ao cabo, são os conhecimentos e não propriamente o nível acadêmico.*

#### IV- Quadro-síntese: a gestão da diversidade no quotidiano da sala de aula

Situações	Categorias	Unidades de registo (alguns exemplos)	Frequência registada
Anulação da diversidade	personagem turma	"meninos", "quem", "toda a gente",	207
	exigência	"Conversa atrasa o trabalho"	60
	individualismo	"Não dizem nada uns aos outros"	78
	competição	"Despacha-te ... há meninos que já acabaram"	65
	culpabilização	"O Luís não percebe nada porque só brinca"	20
	lamentação	"Ó meu Deus do céu!"	25
	impaciência	"ó Hugo, estás-me cá a meter uns nervos"	27
Situações de privilégio	colaboração	"Isabel, vê quem sai do lugar"	65
	direito ao uso da palavra	A Rute dia que a professora só quer na sala quem quer	103
	permissão	A Patrícia pede e vai à casa de banho	45
Situações promotoras da aprendizagem	oportunidade	"Agora vai a Sofia fazer uma frase"	143
	interpelação	"Ó Mariana, quanto dá"	91
	esclarecimento	O Pedro compreende e a professora explica a diferença	35
	ajuda	Ajuda o Ricardo a dizer a resposta	62
	apelo	"Luís, não te esqueças de estar atento"	146
	valorização	"Pedro, tu tens uma letra bonita"	89
	encorajamento	"Vamos lá, Henrique, tu consegues"	48
	cooperação	Pede à Mariana para ajudar o Henrique	7
Situações de discriminação	categorização	"Outros são tolos e patetas como o Vítor"	38
	desvalorização	"Ricardo, tu também não aprendes, não é?"	119
	recusa	O Pedro torna a pedir para ir à W. C. e a professora recusa.	29
	expectativas	"Nunca mais andas para a frente, Ricardo"	36
	silenciamento	O Vítor quer justificar-se mas a professora nem quer ouvi-lo.	52
	rejeição	"Senta-te (Henrique) que não falo mais contigo"	15



## V- Quadro-síntese: distribuição das situações de privilégio

Alunos	Colaboração	Direito ao uso da palavra	Permissão	Total
Henrique	1	2	1	4
Ricardo	-	3	5	8
Vítor	-	4	2	6
Luís	-	1	2	3
Inês	-	1	-	1
Pedro	2	8	4	14
Isabel G.	-	1	1	2
Elisa	-	1	3	4
Sofia	34	9	-	43
Hugo	15	2	2	19
Ana	-	1	6	7
João	17	28	7	52
Mariana	1	1	-	2
Rute	1	22	2	25
Patrícia	-	2	5	7
Fábio	-	2	2	4
Nuno	-	7	1	8
Sérgio	-	4	-	4
Isabel	8	4	2	14
Rita	-	-	-	-
Tiago	-	-	-	-

**VI - Quadro-síntese: distribuição das situações promotoras de aprendizagem**

<b>Alunos</b>	<b>oportunidade</b>	<b>interpelação</b>	<b>esclarecimento</b>	<b>ajuda</b>	<b>apelo</b>	<b>valorização</b>	<b>encorajamento</b>	<b>cooperação</b>	<b>total</b>
Henrique	19	7	3	6	11	8	12	3	69
Ricardo	19	11	4	9	20	5	5	2	75
Vitor	18	12	5	8	24	-	2	-	69
Luís	13	1	4	4	15	1	5	1	44
Inês	12	2	-	2	3	-	-	1	20
Pedro	10	5	7	4	19	4	4	-	53
Isabel G.	9	7	3	3	5	2	1	1	31
Elisa	6	5	2	3	5	8	6	-	35
Sofia	5	1	-	1	5	4	1	-	17
Hugo	5	5	2	-	3	4	-	-	19
Ana	5	1	-	-	-	8	-	-	14
João	4	7	3	5	8	4	4	-	35
Mariana	3	2	-	-	6	3	-	-	14
Rute	3	3	-	-	4	6	-	-	16
Patrícia	3	1	-	3	3	2	2	-	14
Fábio	3	5	-	4	4	1	2	-	19
Nuno	2	4	-	-	1	5	-	-	12
Sérgio	2	6	1	3	4	5	1	-	22
Isabel	2	3	-	2	-	10	1	-	18
Rita	-	1	1	3	4	4	1	-	14
Tiago	-	2	-	2	2	5	1	-	12

## VII - Quadro-síntese: distribuição das situações de discriminação

Alunos	categorização	desvalorização	recusa	expectativas	silenciamento	rejeição	total
Henrique	2	14	1	1	0	4	22
Ricardo	3	18	2	12	16	1	52
Vítor	14	15	3	3	5	1	41
Luís	7	23	1	5	1	4	41
Inês	2	7	0	7	0	0	15
Pedro	1	7	8	0	3	1	21
Isabel G.	0	4	0	2	4	1	12
Elisa	0	4	0	3	0	0	7
Sofia	0	3	0	0	1	0	4
Hugo	0	3	0	1	1	3	6
Ana	0	1	0	0	0	0	1
João	3	5	6	0	5	0	19
Mariana	0	1	0	0	0	0	1
Rute	0	2	5	0	3	0	10
Patrícia	1	4	2	0	1	0	8
Fábio	3	2	1	1	6	0	13
Nuno	0	0	0	0	2	0	2
Sérgio	0	0	0	1	2	0	3
Isabel	0	3	0	0	1	0	4
Rita	0	1	0	0	1	0	2
Tiago	1	2	0	0	0	0	3

# VIII - Quadro-síntese: situações de interacção e (in)sucesso: que relação?

Alunos	Situações de privilégio	Situações de discriminação	Situações promotoras de aprendizagem	Culpabilização	Lamentação	Impaciência	Nível de (in)sucesso
Henrique	4	22	69	4	1	2	Satisfaz pouco
Ricardo	8	52	75	1	5	2	Não satisfaz
Vítor	6	41	69	1	0	3	Satisfaz pouco
Luís	3	41	44	4	2	2	Não satisfaz
Inês	1	15	20	0	0	2	Satisfaz pouco
Pedro	14	21	53	6	1	5	bom
Isabel G.	2	12	31	0	0	1	Não satisfaz
Elisa	4	7	35	0	0	1	bom
Sofia	43	4	17	0	0	0	Bom
Hugo	19	6	19	2	1	1	Não satisfaz
Ana	7	1	14	0	0	0	Bom
João	52	19	35	0	0	0	Bom
Mariana	2	1	14	0	1	1	Bom
Rute	25	10	16	0	0	1	Bom
Patrícia	7	8	14	0	0	0	Satisfaz
Fábio	4	13	19	1	0	3	Satisfaz
Nuno	8	2	12	0	0	0	Bom
Sérgio	4	3	22	0	0	0	Satisfaz
Isabel	14	4	18	0	0	0	Bom
Rita	0	2	14	0	0	0	Bom
Tiago	0	3	12	0	0	0	bom

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. (1997), "Para a configuração do Estado-Providência na Educação em Portugal, 1985-1995", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, 131-156.
- APPLE, M. (1979), *Ideology and Curriculum*. Boston, Routledge and Kegan Paul.
- APPLE, M. (1982), *Education and power*. Londres, RKP.
- APPLE, M. (1986), "O computador na educação: parte da solução ou parte do problema?" in *Educação e Realidade*, 23.
- APPLE, M. (1994), "Repensando ideologia e currículo". In A. F. Moreira e T. T. da Silva (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. S. Paulo, Cortez Ed.
- APPLE, M. (1996), "Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas", in M. V. Costa (org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. S. Paulo, Cortez Ed.
- APPLE, M. e WEISS, L. (eds.)(1983), *Ideology and Practice in schooling*. Philadelphia, Temple University Press.
- ARCHER, M. (1991), "Sociology for One World: Unity and Diversity", in *International Sociology*, 6, 2.
- ARDOINO, J. (1983), "Conditions et limites de la Recherche-Action", in *Revista POUR*, nº90, Juin-Juillet, 22-26.
- BARDIN, L. (1991), *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- BEAUCHESNE, A. (1988), *L'Éducation interculturelle*. Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- BERNSTEIN, B. (1993), *La Estructura del Discurso Pedagogico*. Madrid, Ed. Morata.
- BOURDIEU, P. (1966), "L'inégalité social devant l'école et devant la culture", in *Revue Française de Sociologie*, nº3, 325-347.

- BOURDIEU, P. (1993), *La misère du monde*. Paris, Ed. du Seuil.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976), *Schooling in capitalist America*. New Iork, Basic Books.
- CAMILLERI, C. (1992), "Les conditions de base de l'interculturel", in *Pour une société interculturelle*. Bergamo, ACLI.
- CARNOY, M. e LEVIN, H. (1985), *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, Stanford University Press.
- CARNOY, M. et. al. (1993), *The new global economy in the information age — Reflections on our changing world*. Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press.
- CARR e KEMMIS (1986), *Becoming critical*, texto policopiado.
- CODD, J. A. (1988), "The Construction and Desconstruction of Educational Policy Documents", in *Journal of Education Policy*, 3, 3.
- CONNELL, R. W. (1990), "O golfinho e o elefante: Uma crítica da visão de Willis e do grupo de Birmingham sobre classes, cultura e educação", in *Teoria e Educação*, 1, 147-154.
- CORREIA, J. A. (s/d), "A Educação em Portugal no limiar do século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro", in *Educação, Sociedade & Culturas*, 2.
- CORREIA, J. A., STOLEROFF, A. D. e STOER, S. R. (1993), "A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal", in *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13.
- CORTESÃO, L. (1992), "Avaliação na Investigação-Acção", in *Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Braga.
- CORTESÃO, L. e PACHECO, N. (1991), "Interculturalismo e Realidade Portuguesa", in *Inovação*, 4, 2-3, 33-34.
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1995a), *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação Intermulticultural, Relatório Final*. Centro de Investigação e Intervenção Educativos (CIIE) da FPCE/UP.

- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1995b), "A Possibilidade de 'Acontecer' Formação: Potencialidades da Investigação-Acção", in *Actas do Colóquio "Estudo Actual da Investigação em Formação"*. Monte da Caparica, FCT/UNL (1994).
- CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1997), "Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 7, 7-28.
- COSTA, A. F. da (1986), "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in A. S Silva, e J. M. Pinto, (orgs.)(1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento.
- DALE, Roger (1988), " A Educação e o Estado Capitalista: Contribuições e Contradições", in *Educação e Realidade*, 13, 1.
- DEVEREUX, G. (1980), *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion.
- ERICKSON, F. (1973), "What Makes School Ethnography Ethnographic?", in *Antropology and Education Quarterly*, 4 (2); 10-19.
- EVERTSON, C., e GREEN, J. L. (1986), "Observation as inquiry and method", in M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque, Macmillan, 162-213.
- EZPELETA, J., ROCKWELL, E. (1989), *Pesquisa Participante*, tradução portuguesa de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. S. Paulo, Cortez Editora.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO da UFRGS (1996), "Análise do documento: Parâmetros curriculares nacionais", in T. T. da Silva e Pablo Gentili (orgs.) *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 106-127.
- FEATHERSTONE, M. (1990), "Global Culture: An Introduction", in *Theory, Culture and Society*, 7, 2-3.
- FERNANDES, M. R. (1998), "A mudança de paradigma na avaliação educacional", in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 9, 7-32.
- FISKE, J. (1983), *Reading the popular*. Boston, Unwin and Hyman.
- FORQUIN, J. C. (1989), *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelas, Ed. Universitaires.

- FRIGOTTO, G. (1993), *Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativo democrático*. Rio de Janeiro, U.F.F.
- FRIGOTTO, G. (1996), "A formação e a profissionalização do educador: novos desafios", in T. T. da Silva e Pablo Gentili (orgs.) *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 75-105.
- FRITZELL, C. (1987), "On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory", in *British Journal of Sociology of Education*, vol 8, 1, 23-35.
- GAUTHIER, F. (1987) *La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives*. Montréal, Faculdade de Educação Permanente da Universidade de Montréal, Julho.
- GEHLEN, A. (1980), *El Hombre*. Salamanca, Equaciones Sigueme.
- GENTILI, P. (1994), "O discurso da 'qualidade' como retórica conservadora no campo educacional", in Pablo Gentili e T. T. da Silva (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 111-177.
- GENTILI, P. (1996), "Neoliberalismo e educação: manual do usuário", in T. T. da Silva e Pablo Gentili (orgs.) *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 9-49.
- GIDDENS, A. (1990), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras, Celta Editora (1992).
- GIROUX, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes, Falmer Press.
- GIROUX, H. (1986), *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- GIROUX, H. (1993), *Living dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference*. Nova Iorque, Peter Lang Publ.
- GOETZ, J. P., Le COMPTE. M.D. (1988), *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata, S. A..
- GOODY, J. (1988), *A domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa, Presença.
- GORZ, A. (1989), *Critique of Economic Reason*. Londres, Verso.



- GRAMSCI, A. (1978), *Concepção Dialéctica da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- GRANAI, G. (1977), "Técnicas do inquérito sociológico", in G. Gurvitch, *Tratado de Sociologia*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 193-215.
- GRAWITZ, M. (1986), *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Précis Dalloz.
- HABERMAS, J. (1987), *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris, PUF.
- HABERMAS, J. (1990), "What does socialism mean today? The rectifying revolution and the need for new thinking on the left", in *New Left Review*, 183, 3-21.
- HOPKINS, D. (1985), *A Teacher's guide to classroom research*. London, Open University Press.
- HUGUETTE, T. M. (1987), *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes.
- HÚSEN, T. (1988), *Nuevo analisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós/MEC.
- ITURRA, R. (1986), "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia", in A. S. Silva, e J. M. Pinto, (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 149-163.
- ITURRA, R. (1990), *A construção social do insucesso escolar*. Lisboa, Escher.
- ITURRA, R. (1994), "O processo educativo: Ensino ou aprendizagem?", in *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 29-50.
- KING, A. D. (1991), *Culture, globalization and the World System — Contemporary conditions for the representation of identity*. New York, State University.
- KONDER, L. (1992), *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- LEITE, C. e PACHECO, N. (1992), "Os Dispositivos Pedagógicos na Educação Inter/Multicultural". Actas do 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.

- LEITE, C., ROCHA, C. e PACHECO, N. (1992), "O Investigador Colectivo no Quadro da Investigação-Ação". Actas do 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.
- LENHARDT, G. e OFFE, Claus (1984), "Teoria do Estado e Política Social", in Claus Offe (org.), *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- LIMA, L.C. (1994), " Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da Educação", in *Cadernos de Ciências Sociais*, 14.
- LIPOVETSKI, G. (1988), *A era do vazio*. Lisboa, Relógio de água.
- LOBROT, M. (1983), "L'implication", in *Sciences antropológicas et sciences de l'éducation*, Actes du colloque. Paris, AECSE.
- MARX, K. (1867), *O Capital*, vol I. S. Paulo, Nova Cultural, 1985.
- MAY, S. (1994), *Making multicultural education*. York, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- MCCARTHY, C. (1989), "Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Racial Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony", in *Harvard Educational Review*, 58,3.
- MCCARTHY, C. (1990), *Race and Curriculum: social inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. New York, Falmer Press.
- MILES, M. B. e HUBERMAN, M. (1984), "Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft", in *Educational research*, 20-30.
- MORIN, E. e PIATELLI-PALMARINI, M. (1974), *L'unité de l'homme*, 3. *Pour une anthropologie fondamentale*. Paris, Seuil.
- MUCCHIELLI, R. (1974), *Observation psychologique et psychosociologique*. Paris, ESF.

- NIETO, S. (1994), "Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education", in *Multicultural Education*, Annual Editions 95/96, University of Akron.
- NÓVOA, A. (1996), *L'Europe et l'éducation: éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives*, versão provisória fotocopiada.
- OFFE, C. (1984), *Contradictions of the Welfare State*. London, Hutchinson.
- PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève, Librairie Droz S.A.
- PINTO, J. M. (1984), "Questões de metodologia sociológica I", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 1, 5-42.
- PINTO, J. M. (1985), "Questões de metodologia sociológica III", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3/Jun.
- PIRES, Eurico Lemos (1987), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto, Edições ASA.
- POPKEWITZ, T.S. (1988), "Education Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest", in *Education Theory*, 38, 1.
- PORTELA, J. (1985), "Observação Participante (Reflexões sobre uma experiência)", in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3/Jun.
- POUPART, J. (1981), "La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir", in *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, nº 1. 41-47.
- POURTOIS, J. P. e DESMET, H. (1988), *Epistémologie et instrumentation en Sciences Humaines*. Liège, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- REIS, F. (1996), "Oralidade e escrita na escola primária - programas e práticas", in R. Iturra (org.) *O saber das crianças*. Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 67-107.
- SANTOMÉ, J. T. (1995), "As culturas negadas e silenciadas no currículo", in T. T. Silva (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes.

- SANTOS, B.S. (1988), "O social e o político na transição pós-moderna", in *Comunicação e linguagens*, 67.
- SANTOS, B.S. (1990a), "O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30.
- SANTOS, B.S. (1990b), *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (1991), "Subjectividade, Cidadania e Emancipação", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32.
- SANTOS, B.S. (1994), *Pela mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (1995a), "A construção multicultural da igualdade e da diferença". *Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências da Universidade Federal, 4 a 6 de Setembro de 1995.
- SANTOS, B.S. (1995b), *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova York, Londres, Routledge.
- SANTOS, B. S. (1996), "Para uma pedagogia do conflito", in L. H. Silva, J. C. Azevedo e E. S. Santos (orgs.) *Novos mapas culturais, Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Ed. Sulina.
- SCHWARTZ, M. S. e SCHWARTZ, C. G. (1955), "Problems in participant observation", in *American Journal of Sociology*, 60.
- SERRANO, G. P. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y analisis de datos*. Madrid, Editorial la Muralla, S.A.
- SHWEDER, R. A. and LeVine, R. A. (1984), *Culture Theory - Essays on Mind, Self and Emotions*. New York, Cambridge University Press,.
- SILVA, T. T. da (1994), "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia", in Pablo Gentili e T. T. da Silva (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 9-29.

- SILVA, T. T. da (1996), "Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple", in M. V. Costa (org.) *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. S. Paulo, Cortez Ed., 61-72.
- STOER, S. R. (1992), "A Reforma Educativa e a Formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais", in A. Nóvoa e T. S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa.
- STOER, S. R. (1993), "Construindo a Escola Democrática através do campo da recontextualização pedagógica", in *Educação, Sociedade & Culturas*, 1.
- STOER, S. R. (1994), "O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº41.
- STOER, S. R. e ARAÚJO, H. C. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*. Lisboa, Escher.
- STOER, S. R. e CORTESÃO, L. (1995), "Critical inter/multicultural education and the process of transnationalization: a view from the semiperiphery", in *Journal of education police*, vol. 10, nº 4.
- STOER, S.R., STOLEROFF, A. D. e CORREIA, J.A. (1990), " O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e Reconstrução da Lógica da Acumulação", in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.
- TAP, P. (1986), *La société pygmalion?* . Paris, Dunod.
- TEODORO, A. (1994), *Política educativa em Portugal — Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova, Bertrand Editora.
- TOURAINÉ, A. (1990), "Uma visão crítica da Modernidade". *Comunicação apresentada no Congresso da Associação Internacional de Sociologia*. Madrid.
- VALA, J. (1986), "Análise de conteúdo", in Silva, A. S. e Pinto, J. M. (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento, 101-128.

- VAN DER MAREN, J. M. (1987), *Statut des théories et orientations méthodologiques de deux publications canadiennes en sciences de l'éducation*. Montréal, Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montréal.
- WALLERSTEIN, I. (1970), "Culture as the ideological battleground of the modern World-System", in M. Featherstone (org.), *Global Culture*. London, Sage, 31-56.
- WARWICK, D. (1973), "Survey research and participant observation: a benefit-cost analysis", in D. Warwick and S. Osherson (eds.) *Comparative research methods*. New Jersey, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- WEINBERG, M. (1994), "Diversity without equality=oppression", in *Multicultural Education*. Anual Editions 95/96, University of Akron.
- WEXLER, P. (1982), "Structure text and subject: A critical sociology of school knowledge", in M. Apple (ed.) *Cultural and economic reproduction in education*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 275-303.
- WILLIS, P. (1994), "La metamorfosis de mercancías culturales", in M. Castells et al. *Nuevas perspectivas en educación*. Madrid, Paidós.
- WOODS, P. (1987), *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.
- WOODS, P. (Sd), "Adaptando la etnografía a la educación", in I. Martinez, A. V. Bronfman (coords.) *La socialización en la escuela y la integración de las minorías — Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Barcelona, Paitosi.